

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Vychovatelství
Studijní obor: Pedagogika volného času

**Rozdíly v interpretaci významu úvodního
soustředění mezi studenty denního
a kombinovaného studia**

**Differences in interpretation of the meaning of
introductory course between students of daily and
blended form of leisure education programme**

Bakalářská práce: 12–FP–KPP– 36

Autor:
Tereza HUBENÁ

Podpis:

Vedoucí práce: Ph.Dr. Jan Činčera, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
69	0	16	7	19	2 + 1 DC

CD obsahuje celé znění bakalářské práce

v Liberci dne:

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza Hubená**
Osobní číslo: **P09000829**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Rozdíly v interpretaci významu úvodního soustředění mezi studenty denního a kombinovaného studia pedagogiky volného času**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl

Analyzovat jakým způsobem interpretují studenti 3. ročníku PVČ přínos úvodního soustředění pro své studium.

Porovnat jakým způsobem se liší interpretace významu úvodního soustředění mezi studenty denního a kombinovaného studia.

Požadavky

Porovnat průběh úvodního soustředění pro denní a kombinované studenty a charakterizovat hlavní rozdíly v organizaci studia obou skupin.

Provést polostrukturovaný rozhovor s respondenty ze skupiny studentů 3. ročníku PVČ denního a kombinovaného studia.

Provést sběr dat metodou volného textu od respondentů ze skupiny studentů 3. ročníku denního a kombinovaného studia.

Analyzovat získaná data a vyhodnotit podobnosti a rozdíly v odpovědích.

Diskutovat získané výsledky s dříve provedenými výzkumy.

Metody

Polostrukturovaný rozhovor

Volný text

Kvalitativní analýza

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HLAVOVÁ, D. Vliv úvodního soustředění na rozvíjení vztahů ve skupině vysokoškolských studentů [online]. 2011 [cit. 2012-04-03]. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Jan Činčera. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/tqoyhb/>>.

VÁŠUTOVÁ, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-546-2.

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jan Činčera, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

30. dubna 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

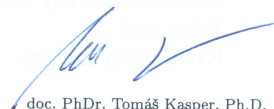
30. dubna 2013



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Vliv prožitkového výcviku na práci a osobnost
pedagoga
Jméno a příjmení Tereza Hubená
autora:
Osobní číslo: P09000829

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 1. 4. 2013

Tereza Hubená

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé práce PhDr. Janu Činčerovi, Ph.D., bez jehož rad, pomoci, trpělivosti a odborného vedení bych práci pravděpodobně nikdy nezvládla napsat.

Děkuji všem, kteří mi poskytli cenné volné texty, bez nichž by nemohl být realizován můj výzkum. a v neposlední řadě děkuji všem členům mé rodiny, kteří mě po celou dobu mých dosavadních studií bezmezně podporovali.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá zkoumáním rozdílů v interpretaci významu úvodního soustředění mezi studenty denního a kombinovaného studia pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část obsahuje popis adaptace studentů na vysoké školy, cíle a metodiku adaptačních kurzů, popis pedagogiky volného času jako oboru na vysokých školách a jako oboru na Technické univerzitě v Liberci. v poslední části popisují úvodní soustředění pro pedagogiku volného času na Technické univerzitě v Liberci, jeho cíle, metodiku a hodnocení. Praktická část obsahuje metodologii a cíle výzkumu, prezentuje výsledky výzkumu a obsahuje diskuzi prezentovaných výsledků.

klíčová slova

denní studium, kombinované studium, úvodní soustředění, vstupní kurz, pedagogika volného času, adaptace na studium, činitelé ovlivňující adaptaci na studium

Abstact

Bachelor's work deals with research of differences in interpretation of significance of preliminary meeting between full-time students and part-time students of Leisure Time Education in Technical University of Liberec. Bachelor works is divided into two parts. Theoretical part describes act of adaptation of students for colleges, goals and adaptation's courses methodics, overall description of Leisure Time Education as subject on college and as subject on Technical University of Liberec. Last part describes preliminary meetings for Leisure Time Education on Technical University of Liberec, it's goals, methodics and evaluations. Practical part describes methodlogy and goals of research, presents results of research and includes discussion about presented results.

key words

full-time study, part-time study, preliminary meeting, entry course, Leisure Time Education, studium adaptation, adaptation's affecting factors

Obsah

Úvod.....	9
1 Adaptace studentů na vysoké školy.....	10
1.1. Pojem adaptace.....	10
1.2. Pojem student.....	11
1.3. Složky adaptačního procesu.....	12
1.4. Projevy nezvládnuté adaptace.....	14
1.5. Postupy ke zvládnutí adaptace.....	14
2 Adaptační kurzy.....	15
2.1. Cíle a metody adaptačních kurzů.....	15
3 Pedagogika volného času	23
3.1. Pedagogika volného času jako obor na vysokých školách.....	23
3.2. Pedagogika volného času na Technické univerzitě v Liberci.....	24
4 Úvodní soustředění pro studenty pedagogiky volného času v Liberci.....	26
4.1. Obecné informace.....	26
4.2. Cíle kurzu.....	26
4.3. Metodologie kurzu.....	28
4.4. Silné a slabé stránky úvodního soustředění.....	29
5 Metodologie a cíle výzkumu.....	31
6 Prezentace výsledků.....	34
6.1. Efekt.....	34
6.2. Hodnocení.....	38
6.3. Lektoři.....	42
6.4. Očekávání.....	45
6.5. Program.....	47
6.6. Prostředí.....	51
6.7. Skupina.....	52
6.8. Kostra analytického příběhu.....	55
7 Diskuse.....	57
Závěr.....	60
Seznam použité literatury.....	62

Seznam tabulek

Tabulka 1: Fáze vývoje skupin v čase a jejich vztah k plánování adaptačního soustředění	20
Tabulka 2: Vztah jednotlivých bloků adaptačního soustředění a fází vývoje skupin v čase.....	20
Tabulka 3: Přehled oboru pedagogiky volného času na vysokých školách.....	24
Tabulka 4: Srovnání cílů úvodních soustředění pořádaných v letech 2009 a 2011.....	28
Tabulka 5: Definice kategorií.....	33
Tabulka 6: Definice původních kódů.....	34
Tabulka 7: Porovnání ukončení studia studentů prvních ročníků vybraných oborů FP TUL pro ak. rok 2010/2011.....	59

Seznam ilustrací

Ilustrace 1: Kolbův cyklus učení.....	29
Ilustrace 2: Efekt kombinované studium.....	35
Ilustrace 3: Efekt denní studium.....	37
Ilustrace 4: Hodnocení kombinované studium.....	39
Ilustrace 5: Hodnocení denní studium.....	41
Ilustrace 6: Lektori kombinované studium.....	43
Ilustrace 7: Lektori denní studium.....	44
Ilustrace 8: Očekávání kombinované studium.....	45
Ilustrace 9: Očekávání denní studium.....	46
Ilustrace 10: Program kombinované studium.....	47
Ilustrace 11: Program denní studium.....	49
Ilustrace 12: Prostředí kombinované studium.....	51
Ilustrace 13: Prostředí denní studium.....	52
Ilustrace 14: Skupina kombinované studium.....	53
Ilustrace 15: Skupina denní studium.....	54
Ilustrace 16: Kostra analytického příběhu.....	56

Seznam příloh

A Google formulář.....	64
B Příklady volných textů a jejich kódování.....	66

Úvod

Téma „*Rozdíly v interpretaci významu úvodního soustředění mezi studenty denního a kombinovaného studia pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci*“ jsem si zvolila proto, že se mu dle mého názoru doposud věnovalo málo pozornosti. Toto téma mě zajímá také proto, že úvodní soustředění je sice prvním předmětem pro studenty pedagogiky volného času na TUL, zato však významným předmětem, na který dále navazují další předměty studijního plánu pedagogiky volného času, jako je například práce se skupinami nebo prožitková pedagogika.

Celá práce se věnuje výzkumné otázce: „*Jaké jsou hlavní rozdíly ve významu interpretace mezi studenty denního a kombinovaného studia pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci.*“ Pro vypracování výzkumu jsem zvolila sběr volných textů a jejich následné otevřené kódování, které vychází ze zakotvené teorie.

v první kapitole teoretické části se věnuji adaptaci studentů na vysoké školy, vysvětluji pojmy adaptace a student, dále popisuji složky adaptačního procesu, projevy nezvládnuté adaptace na vysokoškolské prostředí a vhodné postupy ke zvládnutí adaptačního procesu. Druhá kapitola teoretické části se zabývá adaptačními kurzy na vysokých školách, jejich cíly a metodikou. Třetí kapitola popisuje pedagogiku volného času jako obor na vysokých školách v České republice a obor pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci. Poslední kapitola teoretické části je věnována úvodnímu soustředění na Technické univerzitě v Liberci. Zde uvádím obecné informace o kurzu, jeho cíle, metodiku a hodnocení.

Praktická část se zabývá samotným výzkumem. První kapitola praktické části je věnována použité metodologii a cílům výzkumu. V druhé kapitole potom prezentuji výsledky výzkumu. a závěrečná kapitola praktické části se zabývá diskusí nad prezentovanými daty.

1 Adaptace studentů na vysoké školy

1.1. Pojem adaptace

Jedním z častých důvodů neúspěšnosti studentů při studiu na vysoké škole je nezvládnutí adaptace na nové prostředí. Samotný pojem adaptace je v psychologii označován jako přirozená duševní funkce přizpůsobování se. Podle Hargašové je adaptace „*dynamický proces, který vyjadřuje aktivní vztah člověka k podmínkám vlastní existence. Probíhá v rámci uspokojování individuálních potřeb, s ohledem na jiné lidi a požadavky společnosti, resp. institucí.*“ (Hargašová 1992, s.14). Hartl definuje adaptivní chování jako chování, které „*směřuje k uspokojení potřeb a vyrovnání se s požadavky okolí; u člověka je vědomé, soustředěné, zahrnuje též splňování subjektivních přání a tužeb.*“ (Hartl 2004, s. 8)

Fáze adaptačního procesu

Hargašová (1992) dělí adaptaci studentů na VŠ na čtyři fáze – přípravnou, všeobecnou orientaci, uvědomělou orientaci a dočasnou nebo úplnou adaptaci na nové podmínky. Přípravná fáze se podle ní obecně týká období před vstupem do nového prostředí či nových pomínek. Tato fáze je provázena více emocemi než racionálním uvažováním. Jde o období očekávání a fantazijních představ. Na jedné straně jsou v člověku vzbuzeny emoce jako nejistota, napětí či úzkost. Na straně druhé ji provází radostné nadšení a nedočkavost být konečně přijat do světa dospělých, stát se svobodným a nezávislým. Všeobecná orientace je fází, ve které studenti pocítují potřebu shlukovat se, jejich síly jsou mobilizované, vše vnímají intenzivně a mají sklon reagovat přecitlivěle. Dojde také ke konfrontaci očekávání a reality, která může vést k frustraci a snížení sebevědomí. Uvědomělá orientace se vyznačuje tím, že se člověk vyrovná se základními prvky nového systému a psychicky se uklidňuje. „*Jedinec stále více proniká do činností, do prostředí a důrazněji uplatňuje svůj vlastní úsudek, racionální rozhodování a zkušenost*“. (Hargašová 1992, s. 13) Poslední čtvrtou fází je dočasná nebo úplná adaptace na nové podmínky. Zde již převládá osobní aktivita, činnost, zdravé sebevědomí, radost z činnosti a cílevědomost. (Hargašová, 1992)

1.2. Pojem student

Podle Vašutové (2002) se rok od roku mění osobnost studentů, jejich vzdělávací potřeby a zájmy, studenti přicházejí s jinou učební a životní zkušeností, mění se i jejich věková struktura, „*všichni však očekávají, že intelektuální a expertní prostředí vysoké školy je zárukou jejich osobního rozvoje a dosažení vysoké úrovně kvalifikace pro budoucí profesi. Bývají zklamáni, když zjistí, že vysoká škola o ně nemá velký zájem, učitelé k nim nechovají dobré vztahy, nebo že jsou na ně kladeny oprávněné nebo i neoprávněné vysoké studijní požadavky.*“ (Vašutová 2002, s. 158) Studenty vysoké školy nazýváme také posluchači. v běžné mluvě je dělíme na tzv. „denní“ (studenti prezenční formy studia) a „dálkové“ (studenti ostatních forem). „*Skupiny se liší jednak věkovou strukturou, (adolescenti a dospělí, často i starší dospělí) jednak životními rolemi a zkušenostmi, postoji ke studiu a zodpovědností, i bariérami v učení.*“ (Vašutová 1999, s. 167)

Studenti prezenčního pregraduálního studia

Vašutová (2002) uvádí, že studenti prezenční formy studia na vysoké škole vytvářejí specifickou sociální skupinu mladých lidí mezi 18 a 26 lety. v období studia je jejich hlavním zaměstnáním zvládání školních povinností. Specifický charakter jejich studentského života, jejich subkultury, se projevuje zvláště na vysokoškolských kolejích. „*Intelektuální prostředí vysoké školy a vrstevnické prostředí studentských kolejí ovlivňují jejich postoje a hodnotové orientace a také studijní výsledky.*“ (Vašutová 2002, s. 160)

Studenti ostatních forem studia

Slavík označuje tuto skupinu studentů jako netradiční studenty, „*kam zařazujeme studenty všech ostatních forem vysokoškolského studia, tj. studia postgraduálního, což znamená studia doktorandského, kombinovaného a distančního, tedy střední dospělě (od cca 35. roku věku až do cca 45. roku věku) a starší dospělě (od cca 45. roku věku až do cca 60. roku věku).*“ (Slavík 2012, s. 97) Tito lidé studují podle Vašutové převážně při zaměstnání. Od studentů prezenční formy studia se liší jednak věkovou strukturou (patří převážně do věkové skupiny 30 – 45 let), jednak dosaženými pracovními úspěchy či délkou praxe. Převážně studují při zaměstnání a studiem si rozšiřují či zvyšují svou kvalifikaci. „*Výuka těchto studentů vyžaduje specifické strategie zohledňující jasná*

pravidla, jasně definované studijní požadavky a literaturu a přesné instrukce ke studiu, a to i tehdy, jestliže mají dřívější zkušenost s vysokoškolským studiem.“ (Vašutová 2002, s. 160)

Úrovně motivace studentů ke studiu na vysoké škole

Je zřejmé, že motivace studenta ovlivňuje jeho úspěšnost jak při zvládání studijních povinností, tak jeho úspěch při adaptaci na nové prostředí. Vašutová (2002) dělí studenty podle jejich motivace ke studiu do tří kategorií. První kategorie zahrnuje studenty, jejichž motivaci můžeme označit jako vnější. Tito studenti zahajují studium na vysoké škole *„např. kvůli oddálení nástupu do zaměstnání nebo pro ambice rodičů. Je zjištěno, že mnozí z nich mají nízkou úroveň sebeúcty nebo popírají potřebu formálního vzdělání.*“ (Vašutová 2002, s. 161) Druhou skupinou jsou mladí pragmaticky orientovaní lidé. *„Mezi jejich motivaci patří kupříkladu to, že vysokoškolský titul jim zajistí vysoký společenský status, nebo že ve vysokoškolském prostředí naváží užitečné kontakty nebo koneckonců příjemně stráví mladá léta života.*“ (Vašutová 2002, s. 161) Do poslední kategorie patří lidé vysoce pozitivně motivovaní ke studiu, mají zájem o vybraný obor či profesi a tudíž pro ně mají vysokou hodnotu znalosti, které mohou studiem získat. *„Studiem na vysoké škole si zvyšují sebevědomí a nezávislost.*“ (Vašutová 2002, s. 161)

1.3. Složky adaptačního procesu

Hargašová (1992) rozděluje složky adaptačního procesu na vysokou školu na složku subjektivní a objektivní. Do subjektivní složky řadí *„osobnostní charakteristiky a vlastnosti studenta, intelektové potenciály, zájmy a hodnotovou orientaci, motivační dominanty adaptace aj.*“ Do složky objektivní potom *„konkrétní učební podmínky ve škole, vybavení učeben, vyučovací předměty, organizaci rozvrhu, úroveň vyučování, osobnostní, odborné a pedagogické kvality vyučujících aj.*“ (Hargašová, 1992, s. 16, 17)

Subjektivní složka

Proces adaptace na vysokou školu je tedy ovlivněn jednak vnějšími podmínkami, na které se jedinec má adaptovat, jednak jeho osobnostními rysy. *„Na první pohled se přechod ze střední školy na školu vysokou jeví jako pouhé přesazení studenta z jednoho školního prostředí do druhého, byť náročnějšího a kvalitativně odlišného. Ve skutečnosti však jde o složitý proces adaptace, v němž ústřední roli hrají kromě vlastního školního*

prostředí také osobnostní charakteristiky studenta, které ho do jisté míry predisponují buď k úspěšnému zvládnutí této adaptace nebo k selhání v tomto procesu, částečnému či úplnému.“ (Moravcová 2007, s. 29)

Jedním z důvodů nezvládnutí procesu adaptace na vysokou školu může být to, že se mladý člověk nachází v náročné životní etapě hledání sebe sama. Hargašová poukazuje na to, že proces adaptace na vysokou školu se u studentů „*překrývá s náročným obdobím sebezrovoje, hledáním odpovědí na otázky: Kdo jsem? Co jsem? v co věřím? Co chci? Co mohu? Koho je hodno následovat? Takže některé problémy prvků na vysoké škole vyplývají i z jejich vnitřního světa a nejsou primárně vyvolané změnou školského nebo sociálního prostředí.*“ (Hargašová 1992, s. 7)

Z tohoto důvodu pro studenta prvního ročníku může být těžší než pro dospělého jedince zvládnout emoce. i když ani u dospělých lidí nemůžeme mluvit o tom, že by byli zcela schopni oddělit svůj osobní život od pracovního, u mladých lidí můžeme tvrdit, že rozum by měl zvítězit nad citem, ale je to pouhá teorie. „*Negativní emoce spojené s nevyřešenými rodinnými, partnerskými vztahy, s rozchody a nešťastnými láskami nebo naopak, dlouhodobá osamělost i uprostřed stovek mladých lidí mohou na jistý čas úplně pozastavit studijní výkonnost. Prvák na vysoké škole může zklamat ne pro svou neschopnost, ale pro své city.*“ (Hargašová 1992, s. 8)

Schopnost přejímat role jako faktor ovlivňující úspěšnost adaptace

Hartl definuje roli jako „*chování, které je pro jedince v určitém postavení či situaci vhodné, očekávané a žádané, případně je pro ně dána konkrétní společenská norma; existují role stanovené, nezávislé na jedinci, dále role přijaté, s nimiž se jedinec ztotožňuje, role vykonávané, tedy přímo usměrňující jednání; role podle sociální kontroly a tím i sociálním sankcím; role se skládá z vnějších znaků: účes, oblečení, gesta, a ze znaků vnitřních, jako je přesvědčení, cítění, pohnutky; jejich nesoulad přináší vnitřní konflikt.*“ (Hartl 2004, s. 230-231)

Jedním z problémů adaptace studenta na vysokou školu může podle Hargašové být to, že student souhlasí s vnějšími podmínkami pouze formálně. V takovém případě mluvíme o sociální akomodaci. Tu popisují psychologové jako formální vnější přizpůsobení podmínkám, při čemž v našem případě student vnitřně s podmínkami, na které se má adaptovat, nesouhlasí a odmítá je. „*Formálně adaptovaný člověk není ochotný a schopný plně se v daném prostředí angažovat, rozvíjet svoje předpoklady.*“

(Hargašová 1992, s. 12) Pokud je adaptace přijetí role – v našem případě akceptování role vysokoškolského studenta, pak není možné v tomto procesu plně obstát, pokud se student podřídí, pasivně přijme podmínky, popře sebe samého a zradí vlastní život. (Hargašová, 1992)

1.4. Projevy nezvládnuté adaptace

Hargašová (1992) uvádí, že adaptace v jakékoli náročné části životní cesty souvisí s „*problematikou sebevědomí, sebechápání a hodnocení a sebehodnocení*“ (Hargašová 1992, s. 18) Dále uvádí, že ve studijní oblasti se stejně jako v oblasti osobní, která se podle ní od profesní nedá oddělit, při nezvládnutí adaptace projevují všechny známé mechanismy vyrovnávání se s náročnými životními situacemi „*kompence, sebekritizmus, racionalizace, sebekritika a sebeobviňování, únik do fantazie, únik ze situace, projekce, napodobování.*“ (Hargašová 1992, s. 18)

Podle jejích zkušeností se se studenty prvních ročníků vysoké školy, kteří navštívili psychologickou poradnu, setkáváme v prvním zkouškovém období, či začátkem letního semestru. Tehdy se u těchto studentů již dají rozpoznat problémy nezvládnuté adaptace na vysokou školu. Ty se podle Hargašové projevují pochybnostmi o sobě, o svých schopnostech, pocity méněcennosti, úzkostí a strachem, trémou, pocity viny vůči rodičům, ztrátou motivace ke studiu, odkládáním či překládáním zkoušek, hledáním možnosti úniku přestupem na jinou fakultu, přerušením studia, ale i zdravotními problémy – bolestí hlavy, zvýšenou únavou, poruchami koncentrace, spánku, depresivními náladami. „*Nezřídka po prvním období radosti ze svobody následuje únik do samoty nebo naopak do hlučné společnosti, k alkoholu, sexu, povrchnímu zlehčování situace aj.*“ (Hargašová 1992, s. 17)

1.5. Postupy ke zvládnutí adaptace

Poradenská centra na vysokých školách

Hargašová (1992) uvádí, že poradenská činnost v rámci psychologie začala jako samostatná vědní disciplína vznikat v sedmdesátých letech. v současné době se studenti některých vysokých škol mohou obrátit na poradnu fungující při jejich univerzitě. Poradenskou činnost poskytuje Česká zemědělská univerzita, České vysoké učení v Praze, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Masarykova univerzita, Ostravská univerzita v Ostravě, Technická univerzita v Liberci, Univerzita Hradec Králové, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzita Karlova

v Praze, Univerzita Palackého v Olomouci, Univerzita Pardubice, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Vysoká škola Báňská – Technická univerzita Ostrava, Vysoká škola ekonomická v Praze, Vysoké učení technické v Brně, Západočeská univerzita v Plzni a Policejní akademie České republiky v Praze. (Seznam vysokých škol, 2010)

Intervence před vstupem na vysokou školu

Hargašová (1992) uvádí, že by bylo pro každého uchazeče o studium na vysoké škole užitečné, aby se sám pokusil o intervenci ještě před započítím samotného studia. Tato intervence by podle ní měla být zaměřena na „*sebeuvědomění, vnímání sebe sama, přiměřené sebehodnocení, adekvátní rozhodování, seberozej a posílení způsobu vyrovnávání se s náročnými životními situacemi.*“ (Hargašová 1992, s. 16)

Dalším vhodným způsobem, jak posílit zvládnutí adaptace na vysokou školu jsou adaptační či úvodní kurzy pořádané tou univerzitou, na kterou se uchazeč hlásí ke studiu. Adaptačním kurzům na vysokých školách u nás věnuji celou další kapitolu.

2 Adaptační kurzy

2.1. Cíle a metody adaptačních kurzů

„*Adaptační soustředění poskytují jedinečnou možnost hlouběji se poznat a stmelit v rámci třídy. Procesy vzájemného poznávání a sblížování, které ve škole trvají většinou měsíce, je zde možné nastartovat a významně urychlit během několika dní.*“ (Dubec 2007, s. 4)

Dubec (2007) uvádí pět pilířů adaptačního soustředění

1. pobyt mimo školu

Jako základní prvek adaptačního soustředění vnímáme změnu prostředí. Samotným vytržením žáků z prostředí školy a domova je možné často dosáhnout jejich odlišného prožívání a chování.

2. společné prožitky

Metodami vedoucími k cílům adaptačního soustředění, jsou metody zážitkové pedagogiky. Jde o to, aby žáci prošli řadou aktivit, ve kterých sami něco dělají. Tyto aktivity v nich vyvolají prožitky, díky kterým je možné naplnit níže uvedené cíle.

3. spolupráce

Jedním z hlavních cílů tohoto typu programu je stmelení skupiny. Osvědčeným prostředkem stmelení jsou aktivity, ve kterých žáci řeší dané úkoly díky intenzivní spolupráci.

4. čas pro sebe

Časem pro sebe rozumíme dobu, během které se žáci mohou bavit „jak chtějí“.

Domníváme se, že právě možnost popovídání si se spolužáky (a nebo si s nimi zahrát nikým neřízený fotbal) patří mezi plnohodnotné cíle adaptačního soustředění.

5. provázející přístup

Provázející přístup je založen na respektující komunikaci, stanovuje pevné hranice na straně jedné a podporuje vlastní aktivitu žáků na straně druhé.

Dubec (2007) uvádí několik osvědčených pravidel pro konání adaptačního soustředění.

Pravidlo stop umožňuje účastníkům programu vystoupit z dané aktivity v jejím průběhu, nebo se jí vůbec neúčastnit bez udání důvodu. Účastník se pak na danou chvíli „stává neúčastněným pozorovatelem, který je fyzicky přítomen, ale neúčastní se dané aktivity. Během naší praxe se nám občas stalo, že toto pravidlo někdo využil. Neměli jsme ovšem dojem, že by ho někdo „zneužíval“.“ (Dubec 2007, s. 5)

v jiné literatuře je toto pravidlo označováno jako princip dobrovolnosti. Činčera (2007) uvádí, že princip dobrovolnosti je jednou ze tří podmínek pro fungování cyklu učení prožitkem. Princip dobrovolnosti znamená, že „instruktoři jsou povinni zajistit, že studenti nebudou nuceni k účasti proti své vůli, a současně studenti jsou odpovědní za to, že budou přijímat fyzicky i psychicky akceptovatelné výzvy, podporovat v tom ostatní a bránit nátlaku na kteréhokoli člena skupiny“ (Činčera 2007, s. 20)

Další pravidlo, které Dubec (2007) uvádí jako osvědčené při pořádání adaptačního soustředění je, že účastníci kladou dotazy až po dokončení instrukcí. „Jeho smyslem je předejít dotazům, které jsou záhy zodpovězeny v dalším průběhu instrukce“ (Dubec 2007, s. 5)

Pravidlo, které má za cíl předcházet zraněním účastníků adaptačního soustředění, označuje Dubec (2007) jako „když se mi něco nezdá bezpečné, řeknu to“. Toto pravidlo

je důležité proto, aby účastníci, v případě, že jim program nebo jeho část připadá nebezpečná, nepodlehli tlaku skupiny a nevrhli se do něčeho, na co se necítí. v takovém případě opět mohou využít pravidla „stop“.

Dubec (2007) dále uvádí, že se osvědčilo (zejména v nově vzniklé skupině) zavést během adaptačního kurzu normu oslovování jednotlivých účastníků. Konkrétně uvádí, že se oslovují křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou.

Když někdo mluví, necháme ho domluvit, než sami něco řekneme – „*toto pravidlo umožňuje efektivně diskutovat ve skupině. Vzhledem k tomu, že se patrně nejčastěji porušuje, je dobré na jeho případné nefungování upozorňovat hned při prvním výskytu.*“ (Dubec 2007, s. 6)

Aby bylo možné maximálně využít čas věnovaný společnému programu, vyžaduje Dubec (2007), aby účastníci adaptačního kurzu chodili včas.

Vývojové fáze skupin

„*Každá skupina lidí, kteří jsou spolu někde delší dobu pohromadě, se zákonitě vyvíjí, a to bez ohledu na věk a sociální příslušnost jejich členů. Vývoj skupin v čase má určité zákonitosti, jejichž znalost prakticky pomáhá při sestavování programu adaptačních soustředění. Proces vývoje skupin probíhá ve fázích. Různí autoři se liší podle toho, kolik těchto fází uvádějí. Rozdíl zde často spočívá pouze v podrobnosti dělení.*“ (Dubec 2007, s 7)

Fáze vývoje skupin v čase a jejich vztah k plánování adaptačního soustředění podle Dubec (2007)

Fáze vývoje skupiny	Co se děje ve skupině	Konkrétní doporučení pro vedení skupiny	Doporučené typy aktivit
1. První kontakt	Členové skupiny mají na základě rozdílné minulé zkušenosti odlišná	<i>Zajistit pocit psychického i fyzického bezpečí</i> představení programu kurzu, představení základních pravidel programu, představení řešení	Seznamovací aktivity Aktivity pro jejichž zvládnutí je nutné

	očekávání toho, co se má ve skupině dít. Dochází ke vzájemnému „otukávání“ se. Skupina je zcela závislá na vnějším vedení	možných krizových situací (kdo je zdravotník) <i>Urychlit vzájemné otukávání</i> viz doporučené aktivity	komunikovat s ostatními členy skupiny.
2. Kvašení	Ve skupině dochází často ke konfliktům spojeným s vyjasňováním vlivu jednotlivých členů a postavení ve skupině. Nastavení jednotlivých členů skupiny vůči sobě navzájem je hodně konkurenční. Dochází ke kritickým reakcím na jednotlivé členy skupiny.	<i>Umožnit účastníkům prožít konflikt situace</i> nesnažit se konflikty uměle potlačovat, nechat účastníky na základě prožitých konfliktů formulovat jednoduchá doporučení pro zvládání podobných situací během dalších aktivit, posilovat používání těchto doporučení v dalších aktivitách	Aktivity zaměřené na spolupráci. Jednoduché, rychlé reflexe zapojující všechny účastníky po aktivitách. Cílem těchto reflexí je dát dohromady jednoduchá použitelná doporučení.

	Často se vytvářejí různé podskupiny, které jsou proti sobě v opozici.		
3. Důvěrnost, intimita, vyjasnění	Účastníci zjišťují, že přemíra konkurenčního chování nevede k úspěchu. Jednotliví členové skupiny se ochotněji podílejí na skupinových aktivitách. Skupina se pro její členy stává atraktivní.	<i>Začít delegovat některé úkoly (činnosti) na jednotlivé členy skupiny nebo na skupinu jako celek</i> Nechat členy skupiny zodpovídat za některé úkoly <i>Podporovat nekonkurenční způsoby chování</i> ve stručných reflexích, zapojujících všechny členy skupiny, nechat pojmenovat, jak nekonkurenční chování přispělo k řešení <i>Upozorňovat na nedodržování i dodržování dohodnutých pravidel a umožnit skupině zformulovat si některá vlastní pravidla</i> při dodržování pravidel je užitečné používat oceňování, při nedodržování pravidel je užitečné používat popisný jazyk, pak je prospěšné zjistit, jak členové skupiny tento stav vnímali a jestli s ním chtějí něco dělat. <i>Podporovat vyjadřování vzájemného uznání mezi členy skupiny</i> viz doporučené aktivity	Aktivity zaměřené na intenzivní spolupráci a komunikaci. Aktivity zaměřené na vyjadřování vzájemného uznání mezi členy skupiny. Jednoduché rychlé reflexe zapojující všechny účastníky po aktivitách.
4. Výkonové stádium	Skupina je plně práce schopná. Skupina akceptuje	<i>Dávat skupině prostor pro vlastní aktivitu</i> pomoci členům skupiny v tom, aby vyjádřili, jaké společné aktivity by uvítali, pomoci skupině v tom, aby	Aktivity zaměřené na podporu skupinové identity. Dostatek času, který

některé odlišnosti svých členů.	naplánovala a uskutečnila činnosti, které povedou k dosažení těchto společných cílů „Bdít nad dodržováním norem, které byly stanoveny	spolu může skupina trávit při zvenku nestrukturovaných činnostech.
Skupina se dokáže sama efektivně řídit.	vést členy skupiny k tomu, aby sami dokázali reagovat na porušování společně dohodnutých pravidel Vždy po nějaké době nechat členy skupiny vyjádřit, co se jim na skupině líbí a co by případně chtěli jinak	Aktivita zaměřená na vyjadřování vlastní spokojenosti či nespokojenosti s fungováním skupiny.

Tabulka 1: Fáze vývoje skupin v čase a jejich vztah k plánování adaptačního soustředění

Vztah jednotlivých bloků adaptačního soustředění a fází vývoje skupin v čase podle Dubce (2007)

Jednotlivé bloky adaptačního soustředění	Fáze vývoje skupin v čase
1. Zahájení	První kontakt
2. Rozehřívací hry	První kontakt
3. Aktivita zaměřená na prohloubení vzájemného poznání a hlubší poznání učitele	První kontakt
4. Aktivita zaměřená na nastartování spolupráce mezi žáky a řešení konfliktů při skupinové práci	Kvašení
5. Aktivita zaměřená na společné zvládání náročných situací (Dobrodružná cesta)	Důvěrnost, intimita, vyjasnění
6. Aktivita zaměřená na rozvoj důvěry	Důvěrnost, intimita, vyjasnění
7. Aktivita zaměřená na zformulování základních pravidel třídy a na zhodnocení a uzavření celé akce	Výkonové stádium

Tabulka 2: Vztah jednotlivých bloků adaptačního soustředění a fází vývoje skupin v čase

Reflexe

Hartl definuje reflexi jako „*druh sebepoznávání, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků.*“ (Hartl 2004, s. 225)

Neuman (2000) uvádí, že jeden z hlavních rozdílů mezi užitím her a aktivit v přírodě pro rekreační a výchovné účely leží v reflexi. „*Reflexe je řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí nebo významů. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností. Vede nás k tomu, abychom se z nich naučili co nejvíce. Reflexe je příležitostí, jak si v uvolněné herní atmosféře vyměnit názory s lidmi, kteří mají stejné zkušenosti a prožitky jako my.*“ (Neuman 2000, s. 39) Neuman tamtéž dále uvádí, že po absolvování určité činnosti prostřednictvím reflexe „*hledáme souvislosti mezi výsledkem akce a činností jednotlivců i celé skupiny. Srovnáváme své zkušenosti a prožitky s jinými členy skupiny. Zpřesňujeme jejich význam.*“ Následně je podle něj možný další krok kupředu, kdy zjistíme, jak můžeme tyto nabitě zkušenosti využít v dalším jednání. „*Tážeme se po možném transferu do běžného života.*“ (Neuman 2000, s. 39)

Neuman (2000) rozlišuje reflexe na několika úrovních:

- Dění v celé skupině – účastníci společně hledají, co se od sebe vzájemně naučili.
- Dynamika meziosobnostních vztahů členů – „*Často se v názorech projevují emoce. Diskutuje se o vzájemném uznávání, důvěře, bezpečnosti, negativismu i strachu z hodnocení. Často to vyžaduje přechod od diskusí k jiným technikám reflexe.*“ (Neuman 2000, s. 39)
- Interpersonální rovina – pocity, které prožívali jednotlivci

Reflexi můžeme také chápat jako proces, díky kterému si „*žáci z prožitých aktivit odnášejí obohacenou (vědomě zpracovanou) zkušenost uplatnitelnou v dalším učení a v životě.*“ (Dubec 2007, s. 9) Role učitele je reflexi vést. „*Učitel má během reflexe provázející roli, tj. klade otázky a nehodnotí. Na závěr mohou žáci spolu s ním dojít k tomu, co si z řečeného mohou odnést do svého běžného, každodenního života.*“ (Dubec 2007, s. 9)

Dubec (2007) dělí reflexi podle typu na:

Mluvenou reflexi, která může probíhat tak, že jeden žák odpovídá na otázku; žáci se nad otázkou pobaví ve dvojicích a formulují závěr, který potom prezentují; skupina žáků formuluje odpověď na otázku, kterou potom prezentuje; skupina žáků vybere jeden klíčový okamžik, ve kterém jim např. spolupráce nejlépe/nejméně fungovala, a zkusí zformulovat, čím to bylo; žáci si navzájem sdělují odpovědi na reflektující otázku; nebo všichni žáci odpovídají jedním slovem.

Psanou reflexi, která může probíhat tak, že každý žák odpoví na reflektující otázku písemně; žáci dokončují větu; každý žák napíše volný text; žáci vyplní dotazník; žáci píší na post-ity, které se poté vylepí; žáci reflektují aktivity formou interview; žáci vytvoří burzu otázek; nebo žáci vytvoří psanou reportáž.

„Výhodou psaných reflexí může být snažší překonání případného ostychu a zapojení všech žáků najednou.“ (Dubec 2007, s. 11)

Reflexi pomocí škál, kdy škála může být vytvořena pomocí předpažené ruky; pomocí počtu zdvižených prstů ruky; pomocí polohy těla; pomocí úsměvu; pomocí zaujetí místa (ve třídě); pomocí ticha/hluku; pomocí smajlíků; nebo pomocí bodů (např. 1 – 10).

„U některých typů škál je někdy dobré vyzvat žáky, aby si rozmysleli odpověď a škálu potom ukázali se zavřenýma očima. Dá se tak předejít napodobování odpovědí spolužáků.“ (Dubec 2007, s. 11)

Jako další typy reflexe uvádí Dubec (2007), že žáci namalují obrázek na téma (např. naše spolupráce, nebo moje hodnoty, ...); žáci vytvoří živé obrazy (žáci vytvoří sochy); nebo že žáci mohou dávat obrázky konkrétním lidem – za to, co mi vadilo a za to, co mi naopak udělalo radost.

„Zde je nutné ošetřit situace tak, aby výroky měly skutečně formy sociální zpětných vazeb (formulace za já „potěšilo mě, že jsi se mně zeptal, jestli mám nějaký nápad“) nikoli hodnocení (ty jsi se choval agresivně).“ (Dubec 2007, s. 12)

3 Pedagogika volného času

3.1. Pedagogika volného času jako obor na vysokých školách

Profil pedagoga volného času

Kaplánek (2006) uvádí, že „*pedagog volného času je pedagogický pracovník, který pomáhá dětem, mládeži i dospělým k tomu, aby mohli využít potenciál svého volného času k rozvoji své osobnosti, k vytváření a prohlubování sociálních vazeb i k dobru celé společnosti.*“ (Kaplánek 2006, s. 2)

Jako aktuální specifické kompetence pedagoga volného času vidí Kaplánek (2006) zejména:

- aplikaci sociální psychologie v práci se skupinou
- aplikaci alternativních pedagogických metod, zejména zážitkové pedagogiky
- schopnost organizace a řízení pedagogických aktivit

Přehled oboru pedagogiky volného času na vysokých školách podle Kaplánek (2006)

FAKULTA, VŠ	Bakalářský obor	Magisterský obor	Specifika
Pedagogická fakulta, MU Brno	Sociální pedagogika a volný čas P/K	Sociální pedagogika - K(N)	Možnost profilace na PVC
Pedagogická fakulta, OU Ostrava	Vychovatelství - P	Vychovatelství s resocializačním a volnočasovým zaměřením – P	Čtyřletý mgr. obor
	Rekreologie – Pedagogika volného času – P		
Pedagogická fakulta, UHK Hradec Králové		Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii – P/K ; na tělovýchovu a sport - P	Čtyřleté mgr. obory
		Sociální pedagogika – K(N)	

Pedagogická fakulta, UJEP Ústí n. L.	Pedagogika volného času – P/K		
Teologická fakulta, JU Č. Budějovice	Pedagogika volného času – P	Pedagogika volného času – P (pětiletý mgr. obor)	
Fakulta tělesné kultury, UP Olomouc	Rekreologie – Pedagogika volného času – P/K		
Pedagogická fakulta, UK Praha	Vychovatelství – k		
Fakulta přírodovědně- humanitní a pedagogická, TU Liberec	Pedagogika volného času – P/K		
	Rekreologie – P/K		

Tabulka 3: Přehled oboru pedagogiky volného času na vysokých školách

Kaplánek (2006) dále uvádí, že studijní obory na jednotlivých vysokých školách mají vždy společné povinné části studia jako je obecná pedagogika, psychologie, legislativa, hygiena, první pomoc atd. Dále se jednotlivé školy liší svým specifickým zaměřením. Specifické součásti na dané škole potom mohou být například psychologické (terapeutické) metody, sociální práce a sociální politika, speciální pedagogika nebo pedagogika zážitku. Pedagogika zážitku a environmentální výchova jsou dva hlavní specifické směry, kterým se věnuje obor pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci.

3.2. Pedagogika volného času na Technické univerzitě v Liberci

Hlavová (2011) uvádí, že obor pedagogika volného času získal akreditaci v roce 2006. „Na jeho sestavení a realizaci se velkou měrou podíleli Jan Činčera a Josef Šedlbauer. První studenti byli zároveň průkopníky a nároky na ně kladené byly nesrovnatelné s dnešní podobou studia a ani ta není nejspíš konečná.“ (Hlavová 2011, s. 31) Pedagogiku volného času je možné studovat formou denního či kombinovaného studia. Získané vzdělání může absolvent uplatnit v těchto typech organizací:

- střediska volného času dětí a mládeže

- střediska ekologické výchovy
- nevládní neziskové organizace pracující s dětmi a mládeží
- střediska nabízející programy pro využití volného času dospělých
- organizace nabízející rozvoj týmu a pracovních kolektivů
- základní školy - jako vedoucí školních družin a klubů.

„Absolventi budou připraveni jak na přímou práci s dětmi, mládeží či klienty uvedených organizací, tak na přijetí metodického vedení těchto organizací. Získané vzdělání jim umožní získávat finanční prostředky na provoz střediska, orientovat se v existujícím právním rámci mimoškolní pedagogiky, vést pracovní týmy. Budou schopni garantovat bezpečnost nabízených programů i jejich vhodnost pro zvolenou cílovou skupinu.“ (Technická univerzita v Liberci, 2006)

Prvním povinným předmětem, který absolvují jak studenti denní formy pedagogiky volného času tak studenti formy kombinované, je úvodní soustředění pro pedagogiku volného času. Tento předmět představuje pro studenty jednak první kontakt s oborem, profesory, staršími studenty a spolužáky a jednak je stěžejním předmětem ve vztahu k dalšímu studijnímu plánu.

Úvodní soustředění je koncipováno tak, aby se zaprvé studenti navzájem co nejlépe poznali, ale také aby se seznámili s prací ve skupině. Schopnost pracovat ve skupině je při studiu pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci stěžejním předpokladem při plnění hned několika předmětů. Úvodní soustředění tedy lze z tohoto úhlu nahlížet jako přípravnou fázi pro další úspěšné plnění předmětů studijního plánu pedagogiky volného času. Předměty, o kterých se dá říci, že mají návaznost na úvodní soustředění, jsou například práce se skupinami, prožitková pedagogika, environmentální výchova a do jisté míry i seminář osobnostního rozvoje.

Úvodní soustředění je také přípravou pro studentskou praxi. Zde bych ráda zmínila hlavní rozdíl ve studijním plánu denní a kombinované formy studia. Studenti denní formy studia absolvují jednu souvislou desetidenní praxi na pobytové akci a další dvě praxe v rozsahu čtyř hodin týdně po dobu trvání semestru. Oproti tomu studenti kombinované formy studia absolvují všechny tři praxe jako nejméně desetidenní pobytové akce.

4 Úvodní soustředění pro studenty pedagogiky volného času v Liberci

4.1. Obecné informace

Úvodní soustředění pro studenty pedagogiky volného času v Liberci je povinný předmět pro studenty denního i kombinovaného studia tohoto oboru.

Cílem soustředění je umožnit studentům seznámit se s budoucími spolužáky i profesory. Vedle toho je velký důraz kladen na vzájemnou spolupráci, respekt a důvěru, a to nejen na samotném soustředění ale i při další spolupráci ve škole. (Dubská, 2009)

Úvodní soustředění se tradičně koná v autokempu Sedmihorky a to v prvním týdnu, kdy je jím zahájen zimní semestr. Autokemp se nachází v oblasti Českého ráje. Má dobrou dostupnost autobusové i vlakové zastávky. V areálu kempu je velké množství chat, kde jsou ubytováni účastníci i organizátoři kurzu, kiosku a klubovna. Venkovní prostředí je vhodné k široké škále aktivit – od výletů do atraktivního okolí (Hrubá Skála, Valdštejn aj.), přes slaňování po koupání v rybníku a další.

Organizátorem kurzu je Pedagogická fakulta Technické univerzity Liberec, katedra pedagogiky a psychologie, přičemž na vlastní přípravě kurzu se podílí realizační tým – starší studenti pedagogiky volného času a Jan Činčera Ph.D.. Realizační tým je rozdělen na čtyři skupiny, kdy každá skupina vede jeden tým účastníků. Zpravidla jsou tyto týmy označeny jednou barvou.

Každý účastník zaplatí před odjezdem na kurz částku, ze které je uhrazeno ubytování, strava, pronájem kluboven, pomůcky a další náklady lektorů.

4.2. Cíle kurzu

První fází kurzu je jeho příprava. Organizátoři akce si nejdříve stanoví cíle. Pro srovnání uvádím cíle kurzu pořádaného pro studenty denní formy studia v roce 2009 a cíle úvodního soustředění pro studenty kombinované formy studia pořádaného v roce 2011.

Cíle úvodního soustředění pro studenty kombinovaného studia v roce 2011 podle Slámová (2011)	Cíle úvodního soustředění pro studenty denního studia v roce 2009 podle Dubská (2009)
C1: Odreagování a rozptýlení účastníků	C1: Více než 70% účastníků hodnotí

od běžného života.	v závěrečné písemné reflexi úvodní soustředění jako vydařené, nadprůměrné. Žádný účastník nehodnotí úvodní soustředění jako podprůměrné.
C2: Účastníci znají ve skupině na konci pobytu jménem 90% spolužáků a 50 % všech účastníků.	C2: Více jak 70% účastníků potvrdí, že úvodní soustředění splnilo svůj účel – umožnilo studentům vzájemné seznámení a to i s některými z vyučujících katedry a spolužáků z vyšších ročníků.
C3: Skupina vytvoří vazby pro budoucí spolupráci.	C3: Po absolvování úvodního soustředění vznikne mezi novým a staršími ročníky spolupráce. První ročník bude mít k dispozici kontakty a určité osoby z vyšších ročníků, na které může směřovat své dotazy.
C4: Lektori získají další zkušenosti s touto věkovou skupinou.	C4: Žádný účastník nehodnotí po absolvování soustředění vztahy v ročníku jako špatné. Více jak 70% účastníků je hodnotí jako velmi dobré.
C5: Zlepšení lektorských dovedností.	C5: Nejméně 90% účastníků absolvuje všechny aktivity programu, projde si všemi fázemi dobrodružné vlny v duchu metodiky Project Adventure.
C6: Lektori prohloubí zkušenosti s týmovou spoluprací.	C6: Nejméně 5 účastníků projeví zájem zapojit se do příprav a realizace USS v příštím akademickém roce.
C7: 80% účastníků si projde všemi fázemi dobrodružné vlny s pomocí posoupně jdoucích aktivit.	C7: Nejméně 70% účastníků hodnotí práci lektorů jako profesionální/odbornou, motivující a pozitivní.
C8: Účastníci z 80% nevyužijí princip dobrovolnosti.	C8: Více jak 90% lektorů hodnotí zkušenost s USS jako metodicky i lektorsky přínosnou.
C9: Snaha lektorů o uvedení	C9: Více jak 90% studentů usnadnilo

metodických poznatků do praxe.	USS úvod studia pedagogiky volného času.
C10: Rozšíření zásobníku her všech zúčastněných	

Tabulka 4: Srovnání cílů úvodních soustředění pořádaných v letech 2009 a 2011

Další částí přípravné fáze kurzu je vymyšlení rámování kurzu. Například na výše zmíněném úvodním soustředění pro kombinované studenty v roce 2011 zvolil realizační tým rámování kurzu jako studia na vysoké škole s cílem získat titul „student“.

(Slámová, 2011)

Poté začne realizační tým pracovat na samotném programu akce. Součástí programu je zejména množství her, které jsou řazeny podle vývojových fází skupiny. Na každou (nebo téměř na každou) hru potom navazuje debriefing.

4.3. Metodologie kurzu

Úvodní soustředění pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci je založeno na metodě Project Adventure – neboli učení zkušeností. Hanuš a Chytilová (2009) uvádějí, že Project Adventure je nezisková organizace, která vznikla v roce 1971 v USA. Project Adventure „působí v oblasti „zkušenostních programů“ využívajících prvku dobrodružství. Hlavním zaměřením organizace je zlepšování a poskytování prostředků potřebných pro realizaci efektivních programů ve školách a dalších výchovně vzdělávacích organizacích.“ (Hanuš, Chytilová 2009, s. 33) Hanuš a Chytilová (2009) dále uvádějí, že zakladateli Project Adventure byli původně instruktoři Outward Bound, kteří postupně tuto metodiku vlastními zkušenostmi upravovali a rozvíjeli. „Project Adventure nabízí školám několik možností jak spojit dobrodružství se vzděláváním a výchovou. (...) Cílem programů je prostřednictvím aktivit podpořit osobnostní růst dítěte, odhalit mnohočetnou inteligenci a rozvinou potřebné dovednosti (osobní a skupinová odpovědnost, sebeobjevování, komunikace a spolupráce, řešení problémů a další).“ (Hanuš, Chytilová 2009, s. 34)

Kolbův model zkušenostního učení

Hanuš a Chytilová (2009) uvádějí, že modely zkušenostního učení se u nás objevují poprvé po roce 1990. „Zkušenostní cykly učení jsou modely přibližující základní principy

fungování procesů učení. Běžně jsou používány, aby pomohly strukturovat základní zkušenostní trénink a vzdělávací programy.“ (Hanuš, Chytilová 2009, s. 34)

Hanuš a Chytilová (2009) dále uvádějí, že konkrétní aktivita představuje „zapojení členů do společného úkolu.“ Následuje ohlédnutí neboli reflexe, „zpětné připomenutí klíčových momentů průběhu.“ Následně dochází ke zobecnění, „ve kterém vyzdvihujeme důležité body, jež měly vliv na průběh konkrétní aktivity. Hledáme to, co by bylo vhodné v budoucnu v podobné situaci zopakovat, i to, čeho je třeba se dále vyvarovat. Plynule se přechází k formulaci plánů změn, jejichž ověření nabízí jejich aktivní zkoušení.“ (Hanuš, Chytilová 2009, s. 43)



Ilustrace 1: Kolbův cyklus učení

Outdoorové programy s myšlenkou (2009)

4.4. Silné a slabé stránky úvodního soustředění

Organizátoři úvodního soustředění pro studenty pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci se vždy drželi osvědčených postupů a metod. Touto SWOT metodou poukazuje Dubská (2009) na nové možnosti a příležitosti, které mohou organizátoři použít při přípravě nadcházejícího kurzu a zároveň objektivně hodnotit rizika, která mohou nastat.

Název SWOT je zkratkou slov z angličtiny s strenghts (přednosti), W weaknesses (nedostatky), o opportunities (příležitosti), T threats (hrozby). „*SWOT analýza představuje silný nástroj pro celkovou analýzu vnitřních a vnějších činitelů. Výsledek pak poukazuje na oblasti a hluchá místa, na která je potřeba se více zaměřit.*“ (Dubská 2009, s.1)

Vnitřní a vnější příležitosti projektu podle Dubská (2009)

Silné stránky

- PVČ jako jediný obor nabízí studentům předmět Úvodní soustředění
- Tříletá zkušenost s organizací tohoto kurzu
- Instruktoři z řad studentů 2. a 3. ročníku PVČ, kteří si sami kurzem prošli jako účastníci
- Areál kempu je v rozumné vzdálenosti od Liberece a s možností využití vlakové dopravy snadno dostupný
- Areál kempu nabízí možnost zahrnout do programu outdoorové aktivity (slaňování, nízká lana, hřiště, rybník aj.)
- Atraktivní okolí kempu (Skalní města, Hrubá Skála, Valdštejn aj.)
- K dispozici jsou dvě klubovny na večerní program, příp. možné využít za nepříznivého počasí
- Koncept kurzu je zaměřen zejména na seznámení a vybudování důvěry mezi studenty za pomoci aktivit, her a společných úkolů
- Kurz probíhá na bázi osvědčeného Project Adventure
- Polovina z ceny kurzu bude studentům vrácena prostřednictvím mimořádného stipendia
- Míra zapojení do každé aktivity je vždy svobodným rozhodnutím účastníka

Slabé stránky

- Studenti přijati na odvolání se o kurzu nedozví s dostatečným časovým předstihem
- Instruktoři z 2. ročníku za sebou ještě nemají stěžejní předměty, ze kterých by měli čerpat během kurzu
- v době konání úvodního soustředění je areál zpřístupněn veřejnosti

Příležitosti

- Spolupráce studentů se přesune i do mimoškolních aktivit
- Přátelské klima v ročníku, které se na kurzu vytvoří, pomůže zvládat studentům studijní povinnosti
- Rozvoj celého oboru
- Studenti si vyzkouší nové aktivity, se kterými pak můžou dále pracovat a rozvíjet je

Hrozby

- Nemůžeme ovlivnit počasí
- v areálu bude souběžně probíhat i jiná pobyťová akce
- Většina studentů bude během her využívat princip dobrovolnosti a aktivit se nebude účastnit
- Instruktoři neodhadnou skupinu, nezvládnou ji a zaseknou se ve fázi bouření nedosáhne se předem vytyčených cílů
- Vytvoří se menší skupinky, skrytá agenda a skupina nebude fungovat jako celek

5 Metodologie a cíle výzkumu

Přestože se na Technické univerzitě v Liberci zabývala výzkumem efektivity úvodního soustředění pro denní studenty Hlavová (2011), není známo, jak je tento kurz vnímán studenty kombinovaného studia.

Cílem mého výzkumu tedy bylo:

1. popsat jaké jsou hlavní rozdíly v interpretaci významu úvodního soustředění mezi studenty denního a kombinovaného studia pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci
2. poskytnout zpětnou vazbu organizátorům úvodního soustředění pro obor pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci

Jelikož hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, co znamená úvodní soustředění pro jeho účastníky, zpracovala jsem výzkum kvalitativní metodou. Proces kvalitativní analýzy

dat probíhá tak, že „v typickém případě vybírá kvalitativní výzkumník na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky.“ (Hendl 2005, s. 50) Rovněž Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí, že prvním krokem plánu výzkumu by mělo být stanovení cílů. Při stanovování cílů výzkumu je podle Švaříčka a Šed'ové (2007) třeba si ujasnit, zda jsou cíle výzkumu dostatečně významné, aby se samotný výzkum vyplatilo dělat. „Zároveň je třeba si uvědomit, že významnost cíle není univerzální, nýbrž se vždy vztahuje k nějaké specifické skupině osob.“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 62) Na otázku pro koho jsou tyto cíle relevantní, kdo je se mnou bude sdílet a koho budou zajímat jsem si odpověděla, že zejména budoucí organizátoři úvodních soustředění pro obor pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci.

Pro sběr dat jsem se rozhodla obrátit na skupinu studentů z řad denních a kombinovaných studentů, která úvodním soustředěním prošla v uplynulých čtyřech letech. Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí, že výběr vzorku v kvalitativním výzkumu má jiná pravidla než výběr vzorku ve výzkumu kvantitativním. „Cílem není aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém. Není tedy konstruován náhodně, ale teoreticky – záměrně jej vytváříme s ohledem na náš problém.“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 72-73) Při výběru vzorku jsem kladla důraz na to, aby byli rovnoměrně zastoupeni respondenti z řad denních a kombinovaných studentů, a stejně tak respondenti z řad mužů a žen. Data jsem sbírala s odstupem minimálně jednoho a maximálně tří let od konání úvodního soustředění.

Data jsem sbírala pomocí google formuláře (viz. příloha A). Jeho pomocí jsem získala základní údaje o respondentech (formu studia pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci; rok zahájení studia pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci; předchozí ukončené studium; věk respondenta a pohlaví respondenta). Formuláře neobsahovaly jména respondentů, tudíž je zachována jejich anonymita. Poté jsem jednotlivé respondenty požádala, aby napsali krátký volný text (viz. příloha B) o tom, jak zpětně vzpomínají na úvodní soustředění.

Pro analýzu sebraných dat jsem zvolila otevřené kódování, (viz příloha B) které vychází ze zakotvené teorie. Hendl (2005) uvádí, že název zakotvená teorie označuje určitou strategii výzkumu a způsob analýzy získaných dat. „Cílem výzkumu, který vychází se strategie zakotvené teorie, je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na

niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Vznikající teorie je zakotvená v datech, získaných během studie. Pozornost se věnuje zvláště jednání a interakcím sledovaných jedinců a procesům v daném prostředí.“ (Hendl 2005, s. 125) Otevřené kódování popisuje Šedřová (2007) jako proces, během kterého výzkumník rozebere údaje, vytvoří koncept a údaje složí novým způsobem. Šedřová (2007) popisuje postup otevřeného kódování tak, že výzkumník nejprve rozebere analyzovaný text na jednotky. Zdůrazňuje, že by výzkumník neměl volit „*hranice jednotky formálně, nýbrž podle významu, to znamená, že se jednotkou stává významový prvek různé velikosti (...). Každé takto vzniklé jednotce přidělíme nějaký kód, tedy jméno nebo označení.*“ (Šedřová 2007, s. 211-212) Šedřová (2007) dále uvádí, že některá jednotka může reprezentovat více než jedno téma, potom ji výzkumník označí všemi kódy, které reprezentuje.

Po několikerém přečtení volných textů jsem jednotlivé výpovědi respondentů rozdělila na segmenty a navrhla kategorie, podle kterých jsem začala dané segmenty třídit. „*Konstrukcí kategoriálních systémů se myslí návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a rozřídění dat (...). Jejich pomocí uspořádáváme datový materiál tím, že ho přiřazujeme k různým nadpisům.*“ (Hendl 2005, s. 211)

Hendl (2005) dále uvádí, že aby bylo možné dále s kategoriemi pracovat, je nutné provést jejich přesný popis, „*je nutné je definovat tak, aby šlo provést jednoznačné rozhodnutí o přiřazení do kategorií.*“ (Hendl 2005, s. 212) Já jsem vytvořila a definovala kategorie takto:

Název kategorie	Definice kategorie
Očekávání	Veškeré subjektivní pocity spojené s odjezdem na úvodní soustředění a jeho začátkem
Prostředí	Vše, co se týká vzpomínek na zázemí akce
Skupina	Vše, co se týká vzpomínek na spolužáky
Hodnocení	Veškeré subjektivní názory na průběh akce
Lektoři	Vše, co se týká vzpomínek na realizační tým a profesory
Efekt	Veškerý dopad na účastníky úvodního soustředění
Program	Vše, co se týká vzpomínek na program úvodního soustředění

Tabulka 5: Definice kategorií

Původní kódování obsahovalo navíc ještě tři pojmy, které jsem ale u přechodu ke kategoriím sloučila s výše uvedenými kategoriemi. Tyto tři pojmy jsem pro první fázi kódování definovala takto:

Název	Definice
Neformální seznamování	Seznamování se spolužáky mimo vlastní program úvodního soustředění
Sebepoznávání	Efekt úvodního soustředění na rozvoj osobnosti účastníka
Učení se	Fáze programu, které měli vliv na učení účastníků novým věcem

Tabulka 6: Definice původních kódů

v další části práce, věnované prezentaci výsledků tohoto výzkumu, se zabývám porovnáním jednotlivých kategorií denních a kombinovaných studentů mezi sebou navzájem. U jednotlivých kategorií popisuji, jaké rozdíly ve vnímání úvodního soustředění mezi studenty denního a kombinovaného studia z výzkumu vyplynuly.

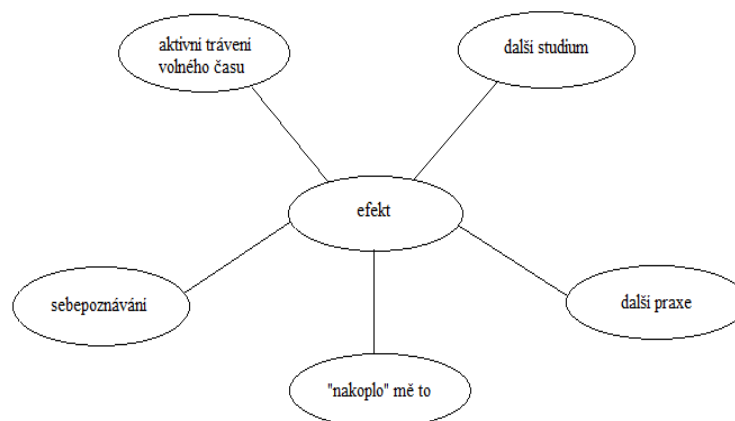
Limity výzkumu

Hlavním limitem výzkumu je, že já jsem byla účastníkem úvodního soustředění pro studenty denního studia v roce 2009. Nemohu tedy mít žádaný odstup k hodnocení úvodního soustředění denními studenty, jaký mám k hodnocení studenty kombinovanými. a současně se se studenty kombinovaného studia nestotožňuji tolik, jako se studenty studia denního.

6 Prezentace výsledků

6.1. Efekt

Jednou z hlavních kategorií, která se vynořila v průběhu kódování, je **efekt** úvodního soustředění. Jako hlavní oblasti, ve kterých se projevil efekt úvodního soustředění na jednotlivých účastnících, se dle mnou sebraných volných textů ukázalo sebepoznávání, další studium a další praxe. U odpovědí respondentů kombinované formy studia se navíc často objevovaly další dva typy odpovědí. Ty jsem shrnula pod pojmy aktivní trávení volného času a „*nakoplo mě to*“ - tento výraz jsem použila proto, že ho respondenti sami několikrát uvedli.



Ilustrace 2: Efekt kombinované studium

Efekt kombinované studium

Ohledně dalšího studia uváděla jedna část respondentů kombinované formy studia, že očekávala více informací vztahujících se ke studiu pedagogiky volného času. Informace, které na úvodním soustředění získali, považovali tyto respondenti za „nedostatečné“.

Druhá část respondentů psala do volných textů, že na úvodním soustředění obdrželi informace, které jim ve studiu pedagogiky volného času na Technické univerzitě Liberec pomohly. Tito respondenti naopak uváděli, že úvodní soustředění bylo „začátkem dobrých vztahů ve třídě“, kdy lidé, kteří se dříve neznali, mohli „ve škole navázat na zážitky“ z úvodního soustředění. Také do volných textů psali, že „získali informace“ o vlastním studiu a úvodní soustředění je dobře „uvedlo do studia“. Dále někteří respondenti uvedli, že „z úvodního soustředění těžili celé další studium“, a to jak ve smyslu navázaných kontaktů a společných zážitků, tak i nových her, které na úvodním soustředění poznali.

Stejně jako se jedna část respondentů kombinované formy studia neshodla s druhou v pohledu na vliv úvodního soustředění pro jejich další studium pedagogiky volného času, tak se účastníci neshodli ani v názoru na to, jaký přínos mělo úvodní soustředění pro jejich další praxi.

Jedna část respondentů shledala hry na úvodním soustředění jako vhodné jen pro dospělé účastníky. Tito studenti uváděli do volných textů, že pro ně úvodní soustředění nemělo žádný přínos. Konkrétně psali, že bylo „*bez přínosu pro práci s dětmi*“.

Druhá část účastníků naopak uváděla, že „*zařadili hry do svého programu*“ a na úvodním soustředění poznali „*nové metody*“ pro práci s lidmi.

Na některé respondenty kombinované formy studia měl negativní efekt způsob rámování, který na úvodním soustředění zažili. Objevily se názory, že „*rámování bylo trapné*“, případně že ho studenti kombinované formy studia „*nepochopili*“. Část respondentů této skupiny psala do volných textů, že „*nerámuji doted*“.

Poslední vzpomínky na úvodní soustředění, které měly obě skupiny respondentů společné, se týkaly sebepoznávání. Studenti kombinované formy studia ve volných textech psali, že během kurzu narazili na osobní hranice, které museli překonávat. Konkrétně respondenti uváděli, že došlo na „*poznání vlastních možností*“, s tím spojené „*dělat něco, co nechci*“ a „*jdu to zkusit*“. Dále se objevily názory, že jim byl „*nabourán osobní prostor*“ a tudíž museli „*bourat bariéry*“. To vše u těchto respondentů provázely „*emoce*“. Někteří dokonce sami tento proces označovali za „*rozvoj osobnosti*“.

Na hranici mezi sebepoznáváním a odpověďmi, které jsem, jak jsem již uvedla, shrnula pod výraz „*nakoplo mě to*“, se pohybuje výraz „*nový život*“. Rozhodla jsem se, že tento pojem má blíže k tzv. „*nakoplo mě to*“, protože úvodní soustředění v nějakém smyslu přimělo alespoň některé respondenty přemýšlet o tom, jakým směrem by se jejich další život mohl vyvíjet.

Kromě přemýšlení o způsobu dalšího života, uváděla část respondentů kombinované formy studia do volných textů, že je úvodní soustředění „*nakoplo k účasti na dalších kurzech*“ a přimělo „*organizovat kurzy pro další ročníky*“.

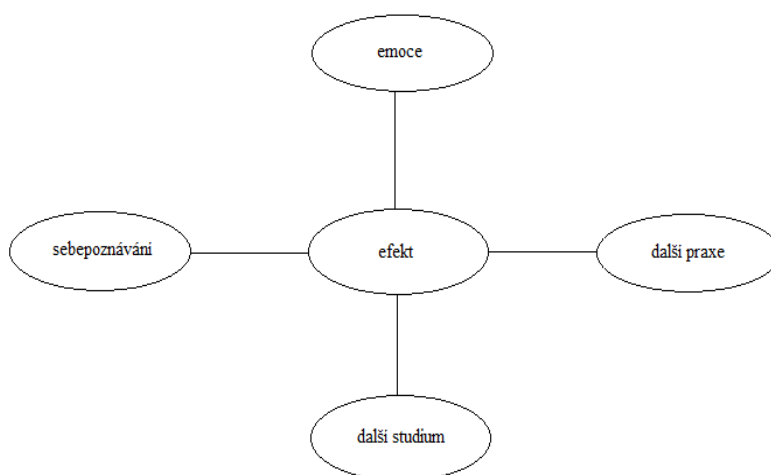
Možná vlivem věku a vykonávané praxe viděla část respondentů kombinované formy studia efekt úvodního soustředění i v tom, že si prostě příjemně odpočinuli.

Uváděli, že bylo příjemné strávit „*víkend bez rodiny*“ a dostat se „ *pryč od rutiny*“. Někteří respondenti psali do mnou sebraných volných textů, že si úvodní soustředění „*užili*“, byli z něj „*nadšení*“ a „*rádi na něj vzpomínají*“.

Několik vzpomínek, které někteří respondenti uvedli, jsem nezařazovala pod žádný pojem. Rozhodla jsem se tak zejména proto, že tyto výroky stály samy o sobě a neprovázely je žádné konkrétní komentáře. Studenti kombinované formy studia zmiňovali ve volných textech „*poučení*“, „*poznání*“, „*přemýšlení*“, „*velký přínos*“ a „*nové vjemy*“. Čtenář jistě sám vidí, že například poučení (a stejně tak ostatní pojmy) může spadat jak pod sebepoznávání, tak i pod další studium či další praxi.

Efekt denní studium

Ve mnou sebraných volných textech se ukázalo, že respondenti denní formy studia vnímali vliv úvodního soustředění na jejich další studium pedagogiky volného času pouze kladně. Účastníci uváděli, že díky úvodnímu soustředění probíhala „*lepší společná práce ve škole*“ a studenti měli „*společné téma ve škole*“. Jako výhodu viděli i to, že měli šanci se „*s někým seznámit před studiem*“. Respondenti z této skupiny také uváděli, že získali „*informace o studiu*“ a to i od starších spolužáků, se kterými měli šanci se na kurzu poznat a kteří jim nadále „*pomáhali ve studiu*“.



Ilustrace 3: Efekt denní studium

Stejně tak se úvodní soustředění podle jejich výpovědí kladně odrazilo i na jejich další praxi. Studenti denní formy studia uváděli, že dostali nové „*informace*“ a získali „*zkušenosti*“.

Co se týče sebepoznávání účastníků úvodního soustředění, psali studenti denní formy studia do volných textů, že v určité fázi kurzu měli pocit, že „*potřebuji více volnosti*“. Objevil se i názor, že na úvodním soustředění „*šlo do tuhého*“ a oni museli „*překonat strach*“. Opět celý tento proces u účastníků provázely „*emoce*“.

Ve volných textech se vyskytly také vzpomínky, které jsem nezařazovala pod žádné souhrnné pojmy, protože jsem je neshledala dostatečně významnými co do četnosti odpovědí. Někteří respondenti uváděli, že z kurzu byli „*nadšení*“, prožívali „*radost ze hry*“, nechtělo se jim odjíždět a mají na úvodní soustředění „*hezke vzpomínky*“.

Jiní naopak, že cítili „*rozčarování*“, „*únavu*“ a eventuálně by neměli chuť znovu kurz opakovat.

V porovnání toho jak úvodní soustředění vidí studenti denního a kombinovaného studia, je zřejmé že:

- studenti denní formy studia vidí efekt kurzu v dalším studiu a další praxi pouze kladně, na rozdíl od studentů kombinované formy, z nichž se část o efektu na tyto dvě oblasti vyjádřila záporně
- studenty kombinované formy studia úvodní soustředění „*nakoplo*“ k dalšímu vzdělávání se v oboru
- studenti kombinované formy studia si dokázali na kurzu aktivně odpočinout od denních starostí
- u obou skupin mělo úvodní soustředění velký vliv na jejich další studium, pomohlo jim v navázání dobrých vztahů ve třídě a získali na něm informace o studiu

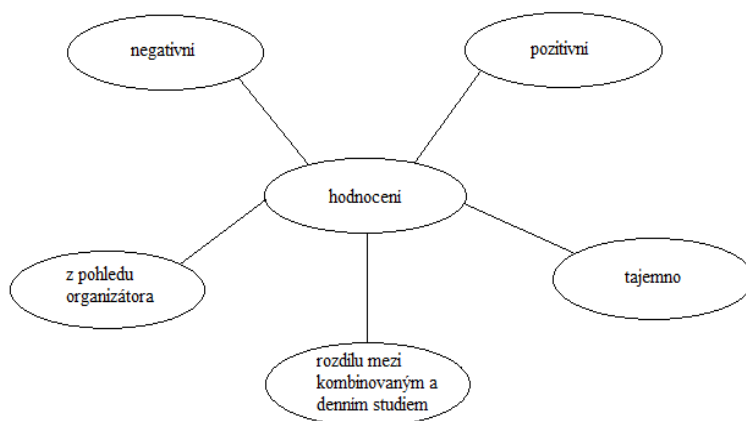
6.2. Hodnocení

Kategorii **hodnocení** jsem v první fázi rozdělila na kladné hodnocení, záporné hodnocení a neutrální hodnocení. Tyto tři oblasti se ukázaly být společné pro výsledky denní formy studia i kombinované formy studia.

Studenti kombinované formy studia navíc psali do volných textů vzpomínky na to, jak hodnotili průběh úvodního soustředění z pohledu člověka, který se již na organizaci

nějakého podobného kurzu podílel. Část respondentů této skupiny se také ve volných textech vyjadřovala k tomu, jaký vidí rozdíl mezi denní a kombinovanou formou studia a zejména co považují za výhody formy kombinované.

Hodnocení kombinované studium



Ilustrace 4: Hodnocení kombinované studium

Část respondentů kombinované formy studia záporně hodnotila zaměření her. Ti studenti, kteří v době psaní volného textu pracovali s dětským kolektivem, kritizovali, že hry byly „zaměřené jen na dospělé“ lidi, a proto viděli úvodní soustředění jako „zbytečné“ vzhledem k jejich povolání. Objevil se i názor, že kurz byl „ztráta času“ – jak v souvislosti s náročností a zaměřením her, tak v návaznosti na to, že absolutní většina her byla pro tyto konkrétní respondenty již známá.

Možná vlivem věku respondentů, prováděnou praxí, či větším počtem absolvovaných kurzů, se objevovaly připomínky na adresu kvality rámování a vedení debriefingů.

Ohledně rámování se vyskytly ohlasy jako: „měla jsem problém s uváděním do tématu“, „rámování mi přišlo trapné“, nebo „nepochopila jsem rámování“.

Poslední stížnost tedy „nepochopila jsem“ je u některých respondentů společná jak pro hodnocení rámování, tak pro hodnocení vedení debriefingů.

Část respondentů kombinované formy studia se také o úvodním soustředění vyjadřovali jako o „náročném víkendu“, který je „nenadchl“ a někteří na něj vzpomínají zejména jako na „povinný“.

Co se týče kladného hodnocení, vyjadřovali se někteří respondenti kombinovaného studia o úvodním soustředění jako o: „bezva víkendu“, „super zážitku“, „úžasném kurzu“, na kterém panovala „příjemná atmosféra“, „pohoda“, „spokojenost“, „sranda“, „radost“ a „uvolnění“. Do volných textů někteří psali, že úvodní soustředění bylo „fajn“, „podnětné“, „zajímavé“ i „poučné“. Část respondentů zmiňovala, že se jí „líbil obsah her“. Ke kladu úvodního soustředění se dá jistě přičíst i to, že se „nepotvrdili obavy“, které studenti měli před odjezdem na kurz.

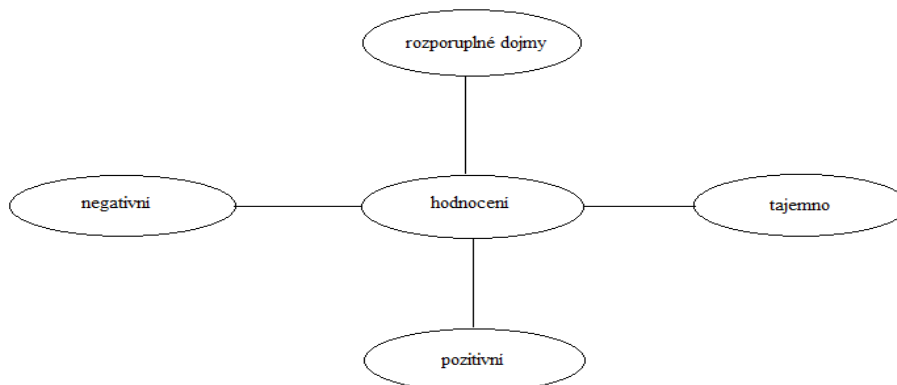
Velká část studentů kombinované formy studia zmiňovala jako plus úvodního soustředění to, že se konalo před začátkem školy. Tak se podle nich měli všichni šanci poznat, „všichni si navzájem sedli a ve škole měli pak o čem mluvit a na co navázat“. Objevil se také názor, že takové soustředění je pro kombinované studenty „nezbytné“. Tímto navážu na další vzpomínky, které, jak jsem uvedla, obsahují srovnání výhod a nevýhod kombinovaného studia oproti studiu dennímu.

Část studentů kombinovaného studia se podle výsledků mnou sesbíraných volných textů domnívá, že jsou oproti studentům denní formy studia ochuzeni o společnou praxi, a proto je pro ně úvodní soustředění „nezbytné“. Výhodu kombinovaného studia naopak někteří z nich vidí ve větší pestrosti studentů vzhledem k zaměření praxe a jejich širší věkové škále.

U části studentů kombinované formy studia se také vyskytly hodnotící názory z pohledu lidí, kteří již někdy nějaké podobné soustředění či akci pro lidi pořádali. Do volných textů tito respondenti psali, že bylo příjemné, být na úvodním soustředění jako účastník: „konečně někdo dělal program pro mě a já se jen vezla“.

Pod pojem neutrální hodnocení kurzu spadá pouze to, že respondenti kombinované formy studia shledali kurz jako „tajemný“.

Hodnocení denní studium



Ilustrace 5: Hodnocení denní studium

Část respondentů denní formy studia uváděla do volných textů jako zápory kurzu to, že měli „*málo volné času sami na sebe*“, soustředění zahrnovalo až „*moc her*“ a pořád je někdo „*naháněl*“ k programu. Poměrně často se také objevoval názor, že neměli šanci poznat lidi mimo vlastní skupinu. Úvodní soustředění bylo pro některé respondenty této skupiny „*fyzicky i psychicky náročné*“. Někteří uváděli náročnost kurzu jako celku, jiní uváděli jako náročné jen některé konkrétní části programu.

Pro některé studenty denní formy studia bylo úvodní soustředění zklamáním ve srovnání s očekáváním, které měli před odjezdem na kurz. Tato část respondentů viděla úvodní soustředění jako „*chaotické*“, „*rychlé*“ a „*zmatečné*“. Objevovaly se také připomínky na adresu kvality jídla.

Naopak studenti, kteří soustředění hodnotili vesměs kladně, uváděli, že je „*nezklamalo*“, „*líbilo se*“ jim, a zažili na něm „*srandu*“ a „*pohodu*“. Tato část respondentů denní formy studia se také vyjadřovala k programu jako k „*dobře připravenému*“.

Část studentů denní formy studia také psala do mnou sebraných volných textů, že úvodní soustředění shledávají jako „*užitečné pro seznámení vysokoškolských studentů*“ a jako kurz, který jim umožnil první vzájemný kontakt před vlastním započatím studia.

Pod pojem neutrální hodnocení spadají v případě studentů denní formy studia dva výrazy: „*tajemno*“ a „*rozporuplné dojmy*“.

V porovnání toho jak úvodní soustředění vidí studenti denního a kombinovaného studia, je zřejmé že:

- studenti kombinované formy studia uváděli mnohem konkrétnější připomínky na adresu kurzu než studenti denní formy studia
- studenti kombinované formy studia si více uvědomují rozdíly mezi denní a kombinovanou formou studia a tudíž i z nich plynoucí výhody i nevýhody
- studenti kombinované formy studia jsou schopni vidět úvodní soustředění z pohledu organizátora. Z toho plynou jak kritické (ale konkrétní) připomínky účastníků, tak na druhou stranu i schopnost si kurz „užít“ jako příjemně strávený volný čas, kdy na ně samotné nebyly kladeny nijak vysoké požadavky (v porovnání s požadavky, které klademe na organizátory jakéhokoli kurzu)
- studenti kombinované formy studia viděli výhodu úvodního soustředění v možnosti seznámení se se spolužáky před samotným začátkem studia, kdežto studentům denní formy studia vadí, že měli čas poznat jen lidi, se kterými byli zařazeni do skupiny
- studenti kombinované formy studia viděli kurz jako „*poučný*“ a „*podnětný*“, na rozdíl od studentů denní formy studia, kteří se kladně vyjádřili jen k „*užití si a poznání nových lidí*“, kdežto program jim připadal moc „*nabíý*“ a někteří se cítili frustrováni z toho, že mají málo času sami pro sebe.

6.3. Lektori

Další kategorií, která vyplynula z odpovědí respondentů, jsou **lektori**. Ve mnou sebraných volných textech se ukázalo, že respondenti obou skupin vzpomínají jednak na konkrétní lektory a jednak na realizační tým.

Lektoři kombinované studium



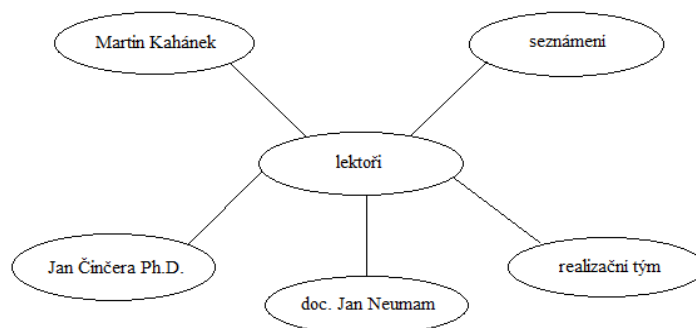
Ilustrace 6: Lektoři kombinované studium

Respondenti kombinované formy studia pedagogiky volného času uváděli v kategorii lektoři pouze vzpomínky na realizační tým a na pana doktora Činčera.

Co se týče realizačního týmu, vyskytovala se ve mnou sebraných volných textech jen kladná hodnocení. Respondenti kombinované formy studia uváděli, že realizační tým byl „příjemný“, „plný energie“, „skromný“, „bezvadný“ a „sehraný“. O instruktorech se vyjadřovali jako o „mladých lidech“, kteří jsou přesto „znalí v oboru“.

Co se týče vzpomínek na pana doktora Činčera, většina respondentů uváděla pouze jeho jméno. Někteří respondenti uvedli, že je „znalý v oboru“. Jeden respondent kombinované formy studia napsal, že pan doktor Činčera se projevoval jako „roztomilý, slušný, tolerantní člověk a přesto důstojný a autorita“.

Lektoři denní studium



Ilustrace 7: Lektoři denní studium

Někteří studenti denní formy studia pedagogiky volného času uvedli kromě vzpomínek na realizační tým a pana doktora Činčeru také jmenovitě další organizátory kurzu. Konkrétně to byli pan docent Neuman a Martin Kahánek, na kterého jeden student vzpomínal jako na „*Martina Kopřivu z Kahanova*“. Tak Martina Kahánka, podle slov tohoto respondenta, představil Martin Vodák v rámci rámování.

Část studentů denní formy studia také uvedla pojem „*seznámení*“. Seznámili se podle jejich slov jak se „*staršími studenty*“, tak i s konkrétními výše zmíněnými profesory.

Co se týče realizačního týmu, uvedla část respondentů denní formy studia, že tým měl „*vřelý přístup*“ a „*zkušenosti*“.

V porovnání toho jak úvodní soustředění vidí studenti denního a kombinovaného studia, je zřejmé že:

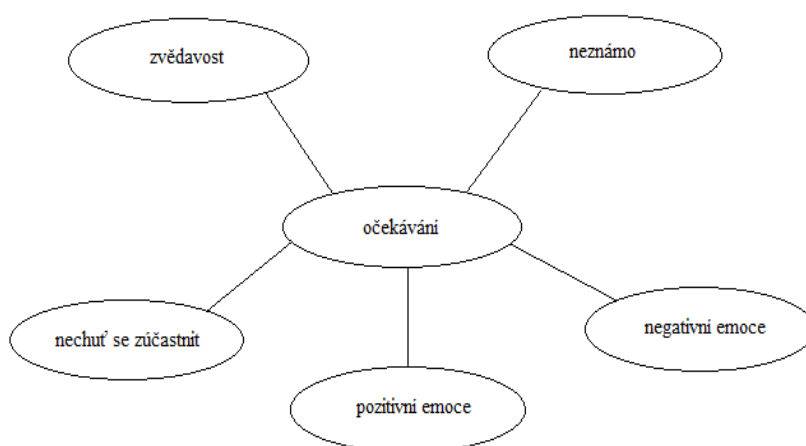
- studenti kombinované formy studia ocenili více konkrétních schopností realizačního týmu, než studenti denní formy
- studenti denní formy studia ocenili, že se mohli seznámit se staršími studenty a profesory ještě před vlastním začátkem studia

- na studenty denní formy studia zapůsobilo více konkrétních organizátorů než na studenty formy kombinované

6.4. Očekávání

v kategorii **očekávání** se objevila u respondentů denního i kombinovaného studia celá škála pocitů spojených s odjezdem na kurz.

Očekávání kombinované studium



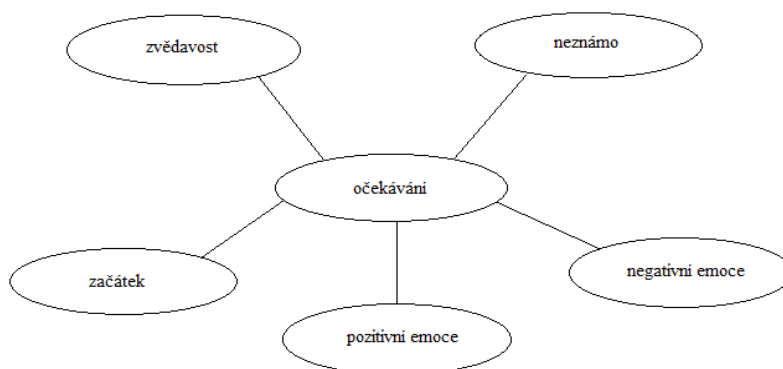
Ilustrace 8: Očekávání kombinované studium

Část respondentů kombinované formy studia uvedla do mnou sebraných volných textů, že před odjezdem na kurzu měli „obavy“ či „strach“ z toho, co je na kurzu čeká. Někteří studenti také uváděli, že se báli, že úvodní soustředění pro ně bude příliš „fyzicky náročné“ u části respondentů tyto obavy podpořil fakt, že před odjezdem na úvodní soustředění přesně nevěděli, jaké požadavky na ně budou na kurzu kladeny. Odjezd na úvodní soustředění tito respondenti pak vnímali jako krok do „neznáma“.

Druhá část respondentů kombinované formy studia odjížděla na úvodní soustředění se „zvědavostí“. Tato část účastníků psala do volných textů, že byli zvědaví „ohledně informací ke studiu“ a „ohledně lidí, kteří se sejdou“.

Část respondentů uvedla, že na úvodní soustředění odjížděli natěšení, část naopak, že neměli chuť se kurzu zúčastnit. Někteří cítili před odjezdem pochybnosti, či byli nervózní z toho, že pro ně vše bude „nové“.

Očekávání denní studium



Ilustrace 9: Očekávání denní studium

Část respondentů denní formy studia uvedla, že z úvodního soustředění měli „obavy“. u některých studentů se tyto obavy týkaly toho, že měli vstoupit do nového a neznámého prostředí. Ve volných textech si tyto respondenti kladli otázky jako „co mě čeká?“ nebo „zvládnou to?“ Při představě vstupu do nového prostředí, cítila jedna část těchto respondentů „nejistotu“, jiná část „nervozitu“ a další „zvědavost“.

Část respondentů denní formy studia také uvedla, že se na kurzu „těšili“.

Někteří respondenti vzpomínali ve mnou sebraných volných textech na samotný začátek úvodního soustředění. Proto, že se u této části respondentů nenaplnili obavy, které měli před odjezdem na úvodní soustředění, popisovali začátek kurzu jako „příjemné překvapení“.

V porovnání toho jak úvodní soustředění vidí studenti denního a kombinovaného studia, je zřejmé že:

- studenti denní formy studia ani jednou neuvedli, že by neměli chuť se kurzu zúčastnit

- studenti kombinované formy studia konkrétněji definují, v čem spočívala jejich zvědavost ohledně průběhu úvodního soustředění
- očekávání studentů denní formy studia a kombinované formy studia byla velmi podobná

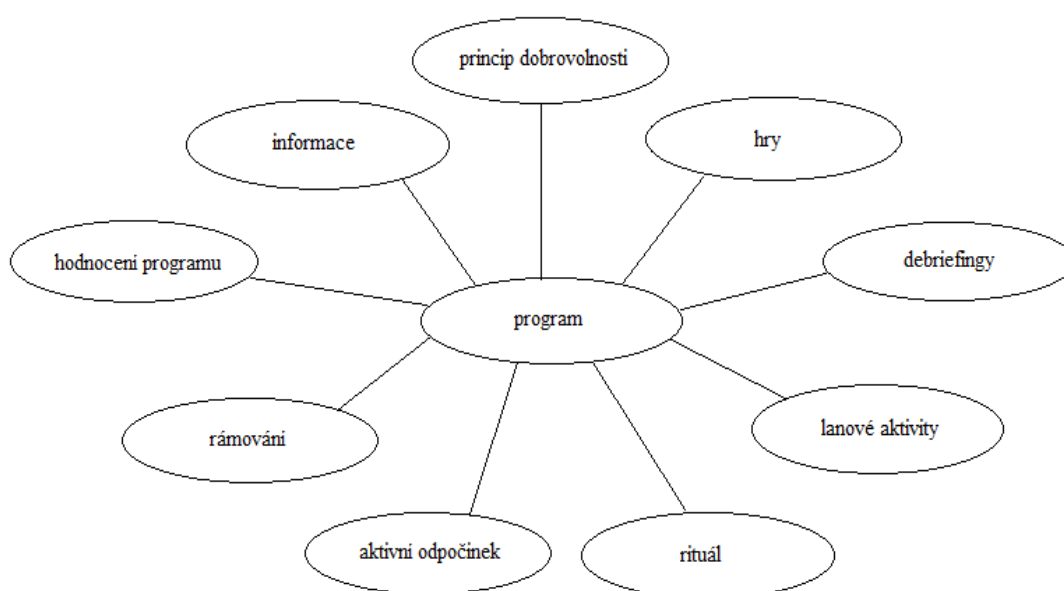
6.5. Program

Co se týče vzpomínek účastníků na samotný **program** úvodního soustředění, vyjadřovali se jednotliví respondenti zejména ke hrám, které na kurzu zažili. Já jsem rozdělila hry, které respondenti zmínili ve mnou sebraných volných textech, podle typu na důvěrové hry, hry na spolupráci, hry na seznámení, lanové aktivity a sportovní hry.

Kromě konkrétních her se část respondentů vyjadřovala k debriefingům, rámování, večerním programům, principu dobrovolnosti, rituálu, informacím a někteří hodnotili průběh programu.

U studentů kombinované formy studia jsem (stejně jako v kategorii efekt) některé jejich vzpomínky shrnula pod pojem aktivní odpočinek.

Program kombinované studium



Ilustrace 10: Program kombinované studium

Jak už jsem uvedla, nejvíce vzpomínali respondenti kombinované formy studia na jednotlivé části programu. z her na spolupráci zmínila část účastníků „*slepý čtverec*“.

Co se týče her na seznámení, uváděli někteří respondenti hry „*řekni 3 věci o sobě*“ a „*kdo chybí?*“. Ohledně důvěrových her zmiňovala část studentů kombinované formy studia „*padání dozadu*“. v rámci lanových aktivit vzpomínali někteří respondenti kombinované formy studia na „*slaňování*“. Co se týče soutěží, ty byly zmíněny touto skupinou respondentů jen jako samostatný pojem stejně jako „*rituál*“ a „*princip dobrovolnosti*“.

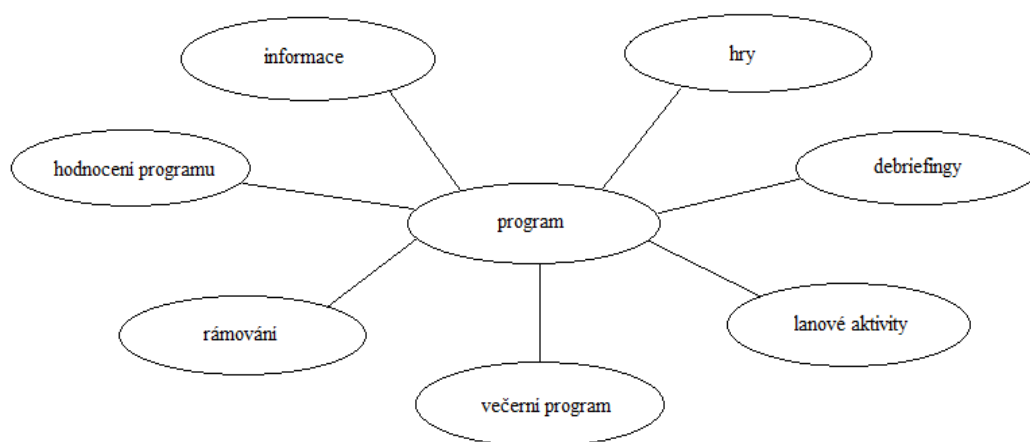
Část respondentů kombinované formy studia vzpomínala na debriefingy. Někteří z nich napsali do mnou sebraných volných textů, že je „*nepochopili*“. Část účastníků vzpomínala také na rámování. Někteří z nich ho považovali za „*trapné*“, část uvedla, že ho „*nepochopila*“ a jeden účastník prohlásil, že měli „*problém s uváděním do tématu*“.

Někteří respondenti kombinované formy studia také ve volných textech hodnotili program. v hodnocení programu se objevily názory, že program byl „*zmatečný*“. Znovu (stejně jako u efektu) si někteří stěžovali, že „*pro jejich práci nemělo úvodní soustředění žádný přínos*“, protože „*hry byly jen pro dospělé*“. Naopak jiní respondenti této skupiny viděli program jako „*zajímavý*“, „*zábavný*“, „*uspokojivý*“ a měl pro ně „*smysl*“. Další respondenti se o programu vyjádřili jako o „*tajemném*“ či „*náročném*“.

Na rozdíl od respondentů denní formy studia uváděli do mnou sebraných volných textů respondenti kombinované formy i pojmy, kterými přímo či nepřímo vyjádřili, že si na kurzu dokázali odpočinout. Tyto výroky jsem shrnula pod pojem aktivní odpočinek. Patří sem „*zkoušení věcí na vlastní kůži*“, „*návrat na dětský tábor*“, „*hraní si*“ či „*společné aktivity*“.

Část respondentů kombinované formy studia také do volných textů uvedla, že získala jisté informace zejména ohledně her. Někteří respondenti kombinované formy studia uvedli, že si „*rozšířili repertoár her*“, či že „*poznali nové hry*“.

Program denní studium



Ilustrace 11: Program denní studium

Stejně jako největší část respondentů kombinované formy studia vzpomínala ve volných textech na jednotlivé hry, tak i největší část respondentů denní formy studia vzpomínala nejvíce na konkrétní části programu.

Co se týče činností zaměřených na rozvoj spolupráce ve skupině, zmiňovali někteří respondenti této skupiny „lávovou řeku“, „UFO běh“, „skupinovou vlajku“, „dohodu“ (o které se pouze jeden respondent vyjádřil jako o „nudné“) a tvoření skupin jako takové.

Ohledně seznamovacích her, vzpomínali někteří respondenti na „andělskou Andělu“, „kuličky“ a část se jich vyjádřila k seznamování samotnému jako k „nepříjemnému“. Z důvěrových aktivit se účastníkům nejvíce zaryla do paměti „nízká lana“ a „pavučina“.

Nízká lana zmiňovala tato skupina respondentů i v souvislosti s lanovými aktivitami. v této souvislosti navíc část respondentů vzpomínala na „slaňování“.

Co se týče sportovních her, zmiňovali respondenti této skupiny „soutěže“ a „zážitky ze soutěží“.

Pojmy „rituál“ a „princip dobrovolnosti“ se ve mnou sebraných volných textech objevily bez jakéhokoli dalšího hodnocení.

Část studentů denní formy studia uváděla do mnou sebraných volných textů debriefingy. Většinou je neprovázal žádný další komentář. Pouze jeden respondent se o nich vyjádřil jako o „*nudných*“.

Část respondentů této skupiny uváděla do volných textů rámování. Rovněž to bylo většinou uvedeno jen jako samostatný pojem a pouze jeden respondent vzpomínal na konkrétní okamžik rámování, a to na „*Martina Kopřivu z Kahanova*“ (o čemž se zmiňuji také v kategorii lektori).

Část respondentů skupiny denní formy studia hodnotila program jako „*zajímavý*“, „*neobvyklý*“, zahrnující „*činnosti vhodné k učení*“ a probíhající „*zábavnou formou*“.

Část účastníků úvodního soustředění také uvedla do mnou sebraných volných textů, že získali nové informace vztahující se k tvorbě programu a zejména, že poznali „*nové hry*“.

Poslední vzpomínky účastníků, které je potřeba v této kategorii zmínit, se věnovaly večernímu programu. Část respondentů uváděla do volných textů, že vzpomínají na „*společenské hry*“.

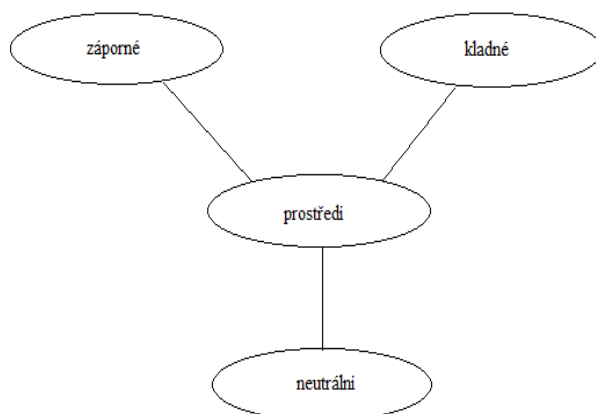
V porovnání toho jak úvodní soustředění vidí studenti denního a kombinovaného studia, je zřejmé že:

- studenti denní formy studia hodnotili program pouze kladně na rozdíl od studentů formy kombinované
- studenti kombinované formy studia hodnotili záporně rámování, studenti denní formy nikoli
- o debriefinzích se jeden student denního studia sice vyjádřil jako o „*nudných*“, ale studenti kombinované formy vícekrát napsali, že je nepochopili
- u studentů kombinované formy studia opět vznikl prostor pro podkategorii aktivní odpočinek

6.6. Prostředí

Kategorii prostředí jsem v první fázi rozdělila na hodnocení prostředí, které se dá označit za kladné, hodnocení prostředí, které vidím jako záporné a neutrální vyjádření o prostředí, ve kterém probíhalo úvodní soustředění.

Prostředí kombinované studium



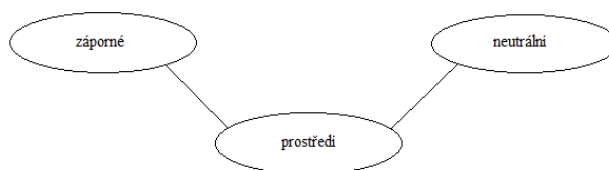
Ilustrace 12: Prostředí kombinované studium

Co se týče kladného hodnocení prostředí, uvedla do mnou sebraných volných textů část studentů kombinované formy studia, že prostředí bylo „hezké“ a okolo byla „krásná příroda“.

Záporně hodnotila část respondentů jídlo, o kterém se vyjadřovala jako o „špatném“ a nepříznivé chladné počasí.

Pojem „ubytování“ jsem zařadila pod neutrální hodnocení, neboť ho neprovázely žádné další komentáře.

Prostředí denní studium



Ilustrace 13: Prostředí denní studium

Část respondentů denní formy studia záporně hodnotila, stejně jako část respondentů kombinované formy studia, jídlo a počasí. o obojím se někteří respondenti vyjádřili jako o „špatném“. Další část respondentů této skupiny psala do mnou sebraných volných textů, že kvůli deštivému počasí bylo „všechno špinavé“ a na chatkách byli nuceni „platit za teplo“.

Pojmy „nové“, „louka“, „Sedmihorky“ a „chatka“ jsem zařadila pod pojem neutrální hodnocení prostředí, jelikož ani jeden z těchto pojmů nenesl žádné (tedy ani kladné ani záporné) hodnocení.

V porovnání toho jak úvodní soustředění vidí studenti denního a kombinovaného studia, je zřejmé že:

- studenti denní formy studia neuvedli žádné kladné hodnocení prostředí, ve kterém se konal úvodní kurz
- záporné hodnocení prostředí, ve kterém se konal úvodní kurz, se u obou skupin respondentů týkalo pouze počasí a jídla

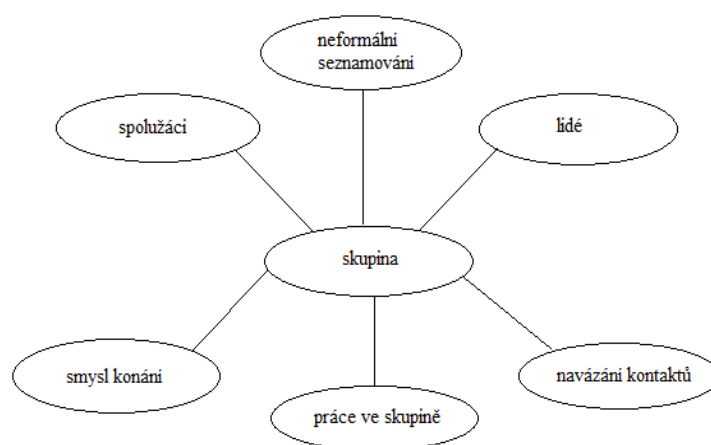
6.7. Skupina

v kategorii **skupina** se největší část respondentů obou skupin vyjadřovala k seznamování a ke spolupráci ve skupinách. Ve volných textech se ukázalo, že nejvíce vzpomínek ohledně seznamování se týkalo vzpomínek na lidi, kteří byli na úvodním

soustředění, vzpomínek na neformální seznamování a popisu pocitů, názorů a akcí spojených se seznamováním v této dané skupině lidí.

Nakonec zbylo jak u odpovědí respondentů denní formy studia tak u odpovědí respondentů formy kombinované několik vzpomínek, které jsem neshrnula pod žádný výše uvedený pojem.

Skupina kombinované studium



Ilustrace 14: Skupina kombinované studium

Část respondentů kombinované formy studia psala do mnou sebraných volných textů vzpomínky na lidi, se kterými se na úvodním soustředění seznámili. Konkrétně uváděli, že je „*lidé zaujali*“, že poznali „*prima*“ či „*fajn*“ „*lidi, kteří mají rádi lidi*“, „*jsou stejně ladění*“ a „*rádi dělají program pro lidi*“. Jeden respondent také do volného textu uvedl, že mu lidé připadali „*neznámí, ale vlastně známí*“.

Ohledně neformálního seznamování vzpomínala ve mnou sebraných volných textech část respondentů kombinované formy studia na „*táborák*“.

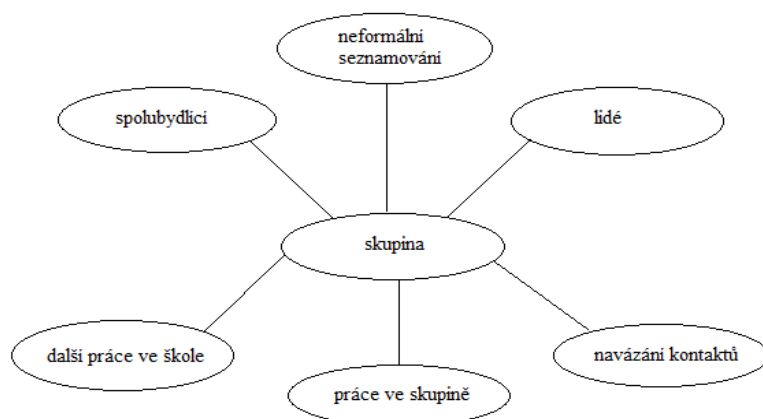
Část studentů kombinované formy studia uváděla, že „*poznali spoustu nových lidí*“ a navázali „*nové kontakty*“, ve skupině nastala „*důvěra*“ a „*stmelení*“, „*vytvořila se parta*“, která si vzájemně nabízela pomoc. Také se podle některých respondentů začaly

ve skupině navazovat přátelské vztahy – „ze spolužáků se stali přátelé“ a někteří respondenti vzpomínali na úvodní soustředění jako na „čas strávený společně“ se spolužáky.

Část respondentů kombinované formy studia vzpomínala na spolupráci ve skupinách. Konkrétně psali tyto respondenti do mnou sebraných volných textů, že vzpomínají na „jejich skupinu“ jako na „úžasný tým“. Část respondentů vzpomínala na rozdělování do skupinek jako takové a na „týmovou práci“ v těchto utvořených skupinách.

Někteří respondenti psali do mnou sebraných volných textů, že na kurzu na ně zapůsobili „nové vjemy“ a činnosti, které na kurzu dělali, pro ně měly „smysl“. Tyto výroky jsem neshrnovala pod žádný pojem.

Skupina denní sudium



Ilustrace 15: Skupina denní studium

Největší část respondentů denní formy studia vzpomínala ve volných textech na seznamování s lidmi. Některí uváděli, že lidí, kteří se sešli na úvodním soustředění, bylo „moc“. Některí na spolužáky vzpomínali jako na „mladé lidi“.

Ohledně neformálního seznamování uvedla část respondentů této skupiny, že vzpomínají na „*párty*“ doprovázenou „*alkoholem*“. Jiní vzpomínali ve volných textech na „*ohně*“. Jeden respondent uvedl vzpomínku „*sex*“.

Jako vzpomínky, pocity a akce spojené se seznamováním se se skupinou uváděli někteří respondenti denní formy studia, že představování bylo „*nepříjemné*“. Jiní naopak, že se sešel „*nový kolektiv*“, který se „*sblížil*“ a „*seznámil*“ a utvořila se „*fajn parta*“, ze které měli „*dobrý pocit*“ a ve které si někteří našli „*nové kamarády*“. Část respondentů také do mnou sebraných volných textů uváděla, že vzpomíná na „*společné sezení*“.

Ohledně spolupráce ve skupinách vzpomínala jedna část respondentů na „*tvoření skupinek*“. Většina těchto respondentů vzpomínala zejména na jejich skupinu a na „*spolupráci*“ v této konkrétní skupině.

Někteří respondenti denní formy studia uváděli vzpomínky, které jsem nezařadila pod žádný výše uvedený pojem. Konkrétně to byly vzpomínky na „*spolubydlení*“ a „*další práci ve škole*“.

V porovnání toho jak úvodní soustředění vidí studenti denního a kombinovaného studia, je zřejmé že:

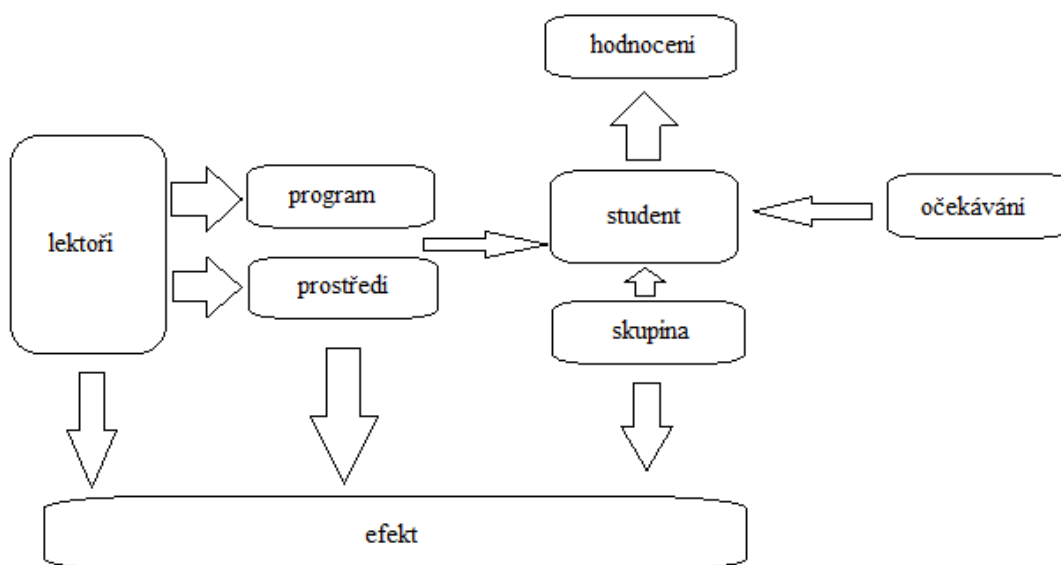
- studenti kombinované formy studia psali konkrétnější názory na adresu lidí, se kterými se na kurzu setkali
- u studentů denní formy studia probíhalo neformální seznamování na více úrovních, než tomu bylo u studentů formy kombinované
- studenti kombinované formy studia neuvedli na rozdíl od studentů formy denní žádné záporné vzpomínky v souvislosti se seznamováním se skupinou lidí, kteří se na úvodním soustředění sešli
- studenti denní formy studia vzpomínali na skupinu lidí, které na úvodním soustředění poznali, i v souvislosti s dalším studiem

6.8. Kostra analytického příběhu

Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí, že dalším krokem kvalitativního výzkumu je vytvoření kostry analytického příběhu. „*Kostra analytického příběhu (někdy označovaná jako abstrakt nebo základní analytický příběh) znamená jednoduchý popis*

našich kategorií a vztahů mezi nimi. Všechna data a kategorie, které chceme mít obsaženy ve výzkumné zprávě, je třeba sloučit do jednotící linie.“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 239)

v následující části jsem se pokusila co nejlépe vystihnout, jaké jsou vztahy mezi jednotlivými kategoriemi vyplývajícími z mého výzkumu. Významný rozdíl mezi tím, jak na sebe jednotlivé kategorie působí v rámci úvodního soustředění pro denní a pro kombinované studenty, jsem nepozorovala. Proto výše uvádím pouze dílčí rozdíly, které jsou zřejmé, a zde jednu společnou kostru pro obě skupiny účastníků.



Ilustrace 16: Kostra analytického příběhu

Když studenti přijedou na úvodní soustředění, na jedné straně na ně působí jejich očekávání. Tato očekávání jsou tvořena tím, co tito konkrétní lidé již ve svém životě zažili – jaké kurzy již absolvovali, jaké názory na takové kurzy mají, co o podobných kurzech nebo o tomto konkrétním soustředění slyšeli od jiných lidí apod. Tato očekávání jsou v průběhu kurzu konfrontována s vlastním průběhem úvodního soustředění. Během úvodního soustředění studenty silně ovlivňuje jednak program a prostředí, ve kterém se úvodní soustředění koná a jednak skupina lidí, se kterou se zde setkají a spolupracují s ní. Program a výběr prostředí jsou zcela **závislé** na výběru a schopnostech lektorů. Prostřednictvím působení programu, prostředí a skupiny si jednotliví studenti vytvářejí vlastní hodnocení úvodního soustředění. Současně dochází

ke změnám ve vnímání a chování studentů. Tyto změny a dopady na jejich další praxi a studium pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci označuji v grafu jako „efekt“.

7 Diskuse

Z analýzy volných textů lze předpokládat, že úvodní soustředění pomohlo jak studentům denního studia tak studentům studia kombinovaného v seznámení se se spolužáky z vyšších ročníků, se spolužáky z jejich třídy i s těmi profesory, kteří se podíleli na organizaci úvodního soustředění. Seznámení se se spolužáky z vyšších ročníků bylo pro účastníky důležité zejména proto, že jim tito studenti dále poskytovali informace o studiu na Technické univerzitě v Liberci. Seznámení se se spolužáky z jejich třídy pomohlo účastníkům navázat dobré vztahy ve třídě a lépe zvládat předměty, které jsou založeny na práci ve skupinách. Z volných textů se dá usoudit, že studenti denní formy studia navázali již během úvodního soustředění jednak hlubší vztahy se spolužáky a jednak vztahy s větším počtem lidí, a to zejména díky tomu, že jejich neformální seznamování probíhalo na více úrovních, než tomu bylo u studentů formy kombinované.

Ohledně prostředí zde zmíním to, na čem se shodli obě skupiny respondentů. Tím je, že nebyli spokojeni se stravováním na úvodním soustředění. Jelikož ze SWOT analýzy úvodního soustředění, kterou provedla Dubská (2009), vyplývá velké množství výhod vybraného prostředí, nenavrhovala bych měnit lokalitu, ale budoucí organizátoři by mohli zvážit možnost diskutovat tento problém s restaurací, ve které je stravování zajištěno, případně se pokusit pro zajištění stravování vybrat jiné zařízení.

Z analýzy volných textů se dá usoudit, že studenti kombinované formy studia kladli větší nároky na průběh a realizaci programu úvodního soustředění. Větší nároky kladla tato skupina respondentů na rámování, výběr aktivit i debriefingy. Organizátoři dalších úvodních soustředění pro studenty kombinované formy by mohli vzít úvahu průměrný věk účastníků, jejich praxi a dosavadní zkušenosti. Rámování by mohli orientovat více směrem k dospělým lidem, než mladým, kteří do světa dospělých teprve vstupují. Výběr aktivit by mohli naopak rozšířit o některé aktivity pro děti, nebo alespoň uvádět modifikace aktivit tak, aby bylo účastníkům jasné, že je lze použít i pro dětský kolektiv. To proto, že z analýzy volných textů vyplývá, že podstatná část studentů kombinované formy studia pracuje s dětským kolektivem a tito respondenti si nedokázali představit,

jak aplikovat hry, uváděné na úvodním soustředění, na kolektiv dětí, a proto jim úvodní soustředění v některých případech přišlo jako ztráta času. Jelikož se ve volných textech kombinovaných studentů několikrát objevila stížnost na to, že nepochopili debriefingy, navrhovala bych budoucím organizátorům úvodního soustředění pro studenty kombinované formy zaměřit tímto směrem větší pozornost. Soudím, že by stálo za to vysvětlit účastníkům, proč se vlastně debriefingy na úvodním soustředění zabýváme. Můj osobní pocit je, že tito účastníci používají ve své praxi dlouhou dobu hry bez debriefingů, a proto jim není jasné, „o co vlastně jde“.

Z toho, jak ve volných textech psali studenti denního a kombinovaného studia o lektorech kurzu a profesorech, se dá usoudit, že denní studenti si již během úvodního soustředění uvědomovali (i když možná jen podvědomě), že jim seznámení se se spolužáky z vyšších ročníků a profesory může usnadnit jejich vlastní studium na vysoké škole. Organizátorům dalších ročníků bych proto navrhla, aby studentům kombinované formy studia dali najevo, že spolupráce mezi studenty a realizačním týmem nemusí nutně končit v den ukončení úvodního soustředění, ale že jsou ochotni jim i nadále poskytovat informace o studiu pedagogiky volného času.

Jak jsem již uvedla, lze z analýzy volných textů usuzovat, že studenti kombinované formy studia jsou náročnějšími účastníky než studenti formy denní. Jelikož podstatná část z nich má již zkušenosti s vedením skupin a organizací nějakých kurzů, hodnotí průběh úvodního soustředění i z pohledu organizátora. Aby se nestávalo, že se studenti kombinované formy studia začnou na úvodním soustředění „jen“ bavit a odpočívat, navrhovala bych budoucím organizátorům úvodního soustředění pro studenty kombinovaného studia zvážit možnost zahrnout do programu například aktivity, ve kterých budou tito studenti nuceni porovnávat své naučené postupy z praxe s novými postupy, které jsou jim překládány na úvodním soustředění.

Ve srovnání s výzkumem na téma Vliv úvodního soustředění na rozvíjení vztahů ve skupině vysokoškolských studentů, který provedla Hlavová (2011), lze konstatovat, že závěry obou výzkumů se shodují v tom, že úvodní soustředění poskytlo studentům informace o studiu, studenti měli možnost seznámit se s kolektivem spolužáků a poznat blíže, alespoň část své třídy. „Z kurzu si odváželi studenti nové zážitky, informace o studiu, které je čeká, a kontakty na spolužáky i kolegy z vyšších ročníků.“ (Hlavová 2011, s. 53)

Hlavová (2011) uvádí, že u studentů, kteří byli během prvního ročníku dobře motivováni ke studiu a tvoří kolektiv schopný spolupráce i výměny hodnotných informací, by nemělo docházet k předčasnému ukončení studia. Efektivitu úvodního soustředění pro pedagogiku volného času, konaného v akademickém roce 2010/2011, demonstruje pomocí tabulky, která srovnává úmrtnost studentů kombinované i denní formy studia v tomto roce s obory TV a sport, Sportovní management, Učitelství pro 1. stupeň, Speciální pedagogika pro vychovatele, Speciální pedagogika předškolního věku, Sociální pracovník a Peritenciární péče. Výčet těchto oborů se rozhodla vybrat proto, že všech bakalářských oborů této fakulty je celkem šedesát tři a současně uvádí, že si uvědomuje, že pro hodnotné porovnání by bylo potřeba znát data ze všech těchto šedesáti tří oborů.

Uvádím tedy tabulku porovnání ukončení studia studentů prvních ročníků vybraných oborů FP TUL pro ak. Rok 2010/2011 podle Hlavová (2011)

PREZENČNÍ FORMA STUDIA				
OBOR	GARANT	Počet přijatých studentů	Počet na konci 1. ročníku	Úmrtnost studentů v %
Tv a sport	doc. PhDr. Soňa Jandová, Ph.D.	80	38	53,00%
Sportovní management	doc. PaedDr. Aleš Suchomel, Ph.D.	74	49	31,00%
Učitelství pro 1. stupeň	doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph. D.	39	32	18,00%
Pedagogika volného času	doc. PaedDr. Josef Horák, CSc	67	61	9,00%
KOMBINOVANÁ FORMA STUDIA				
Speciální pedagogika pro vychovatele	doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.	38	27	29,00%
Speciální pedagogika předškolního věku	doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.	48	35	27,00%
Učitelství pro 1. stupeň	doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D	40	30	25,00%
Sociální pracovník	doc. PhDr. PaedDr. Ilona Pešatová, Ph. D.	45	34	24,00%
Peritenciární péče	doc. PhDr. PaedDr. Ilona Pešatová, Ph. D.	45	37	18,00%
Pedagogika volného času	doc. PaedDr. Josef Horák, CSc	45	38	16,00%

Tabulka 7: Porovnání ukončení studia studentů prvních ročníků vybraných oborů FP TUL pro ak. rok 2010/2011

„Z výsledků grafu je zřejmé, že Pedagogika volného času zaujímá poslední místa tabulky a zvláště u prezenční formy studia je procentuální rozdíl velmi znatelný. Jedním z důvodů může být vliv právě úvodního soustředění, při němž organizátoři použili ověřených metodik k podpoře vývoje skupiny.“ (Hlavová 2011, s. 55)

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou rozdíly v interpretaci významu úvodního soustředění pro studenty pedagogiky volného času na Technické univerzitě v liberci mezi studenty denního a kombinovaného studia a poskytnout doporučení pro budoucí organizátory úvodního soustředění pro tento konkrétní obor. To jsem zjišťovala pomocí analýzy volných textů, které jsem sebrala od obou skupin těchto studentů.

Z teoretické části vyplývá jaká jsou specifika studia na vysoké škole. Zabývám se zde také tím, jaké jsou kladeny nároky na psychiku studentů, jak se projevuje nezvládnutá adaptace a jaké jsou možné postupy pro řešení tohoto problému. Jako hlavní postup pro zvládnutí adaptace na vysokou školu vyzdvihují úvodní soustředění pro studenty prvního ročníku vysoké školy. Některé školy si uvědomují kladný význam, který pro adaptaci studentů takové soustředění má, a proto tyto kurzy zařadily do studijních plánů. Pro studenty to znamená, že jsou jim prostřednictvím takového kurzu zprostředkovány informace o studiu na konkrétní vysoké škole, mohou se seznámit s profesory, kolegy z vyšších ročníků a v neposlední řadě s budoucími spolužáky.

Organizátoři těchto kurzů využívají ověřené metodiky, které skupině pomáhají v jejím vývoji. Jako příklad uvádím Project adventure a Kolbův cyklus učení, které jsou základem pro pořádání úvodních soustředění pro pedagogiku volného času na Technické univerzitě v Liberci. V teoretické části se věnuji také reflexím, díky kterým si účastníci odnášejí z aktivit zkušenost, kterou jsou schopni přenést do dalšího praktického života.

Náplní praktické části této práce je výzkum, ve kterém se zabývám otázkou jaké jsou rozdíly ve vnímání významu úvodního soustředění mezi studenty denní a kombinované formy studia pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci. Kromě toho, že tento výzkum ukazuje, že úvodní soustředění významně napomáhá rozvoji vztahů v obou skupinách těchto účastníků, se zde ukazují některé rozdíly ve vnímání

a prožívání kurzu mezi studenty denního a kombinovaného studia. Tyto konkrétní rozdíly podrobněji rozepisují jak v prezentaci výsledků výzkumu tak i v diskuzi.

Pokud tedy organizátoři takových kurzů dodrží metodiku, je jisté, že úvodní soustředění jsou významným prvkem pro vývoj skupin studentů. Podle mého názoru by se neměla opomíjet zejména tam, kde se od studentů dále bude vyžadovat práce ve skupině a znalost skupinové dynamiky. Návrhy toho, jak přistupovat ke studentům denního a kombinovaného studia, jaké mezi nimi dělat rozdíly při pořádání úvodního soustředění, rovněž uvádím v diskuzi.

Seznam použité literatury

1. ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou: Pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1974-0.
2. DUBEC, M., 2007. *Adaptační (stmelovací) soustředění: Kurzy osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. 1. vyd. Praha: občanské sdružení Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-22-7.
3. DUBEC, M., 2007. *Zásobník metod používaných v OSV*. 1. vyd. Praha: občanské sdružení Projek Odyssea. ISBN 978-80-87145-02-9.
4. DUBSKÁ, V., 2009. *Dokumentace Praxe 1: Úvodní soustředění pro studenty prvního ročníku pedagogiky volného času na TUL*. Dostupné z: <https://moodle.fp.tul.cz/mod/forum/discuss.php?d=6853>
5. DUBSKÁ, V., 2009. *Svot analýza Úvodní soustředění pro studenty prvního ročníku Pedagogiky volného času*. Technická univerzita v Liberci, Fakulta Přírodovědně-humanitní a pedagogická.
6. HARGAŠOVÁ, M., 1992. *Problémy adaptácie študentov na vysokú školu*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy.
7. HARTL, P., 2004. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.
8. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2
9. HLAVOVÁ, D., 2011, *Vliv úvodního soustředění na rozvíjení vztahů ve skupině*. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta Přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Jan Činčera.
10. KAPLÁNEK, M., *Základy pedagogiky volného času (funkce, cíle, metody)*. [online prezentace]. Dostupné z: www.tf.jcu.cz/getfile/1b7fd0065a5dc1ec
11. NEUMAN, J., 2000. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-405-2.
12. OUTDOOROVÉ PROGRAMY S MYŠLENKOU: *ECS Activity. Úvodní strana: ECS Activity* [online]. [vid. 2013-03-19]. Dostupné z: <http://www.ecs-activity.cz/novinky-outdoor-s-myslenkou>
13. PORADNY ADRESÁŘ, 2010, *Seznam vysokoškolských poraden*. Dostupné z: [www.csvs.cz/stuktura/sedv/seznam vs poraden.pdf](http://www.csvs.cz/stuktura/sedv/seznam%20vs%20poraden.pdf)

14. SLÁMOVÁ, A., 2011. *Portfolio praxe I Úvodní soustředění pro studenty prvního ročníku pedagogiky volného času TUL — kombinovaná forma studia*. Dostupné z: <https://moodle.fp.tul.cz/mod/forum/discuss.php?d=9355>
15. SLAVÍK, M., et al., 2012. *Vysokoškolská pedagogika: Pro odborné vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Graga Publishing, a. s.. ISBN 978-80-247-4054-6.
16. STUDIUM. *TECHNICKÁ UNIVERZITA v LIBERCI: Novinky z prostředí TUL* [online]. [vid. 2013-03-19]. Dostupné z: <http://www.kpp.tul.cz/cs/studium-a-kurzy>
17. ŠVARŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0
18. VAŠUTOVÁ, J., 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 283 s. ISBN 80-729-0100-1.
19. VAŠUTOVÁ, J., 1999. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství. 222 s. ISBN 80-860-3997-8.

Přílohy

A Google formulář

Dobrý den, jmenuji se Tereza Hubená a jsem studentkou Pedagogiky volného času na TUL. Obracím se na vás s prosbou spolupráce na výzkumu, který je součástí moji bakalářské práce věnované Rozdílům v interpretaci významu úvodního soustředění mezi studenty denního a kombinovaného studia pedagogiky volného času. Na vypracování budete potřebovat přesně tři minuty. Až budete připraveni, začněte vyplňovat formulář níže. Do volného pole **PIŠTE TŘI MINUTY VŠE, CO SE VÁM VYBAVÍ PŘI VZPOMÍNCE NA UVS**. Text, který jste napsali, neopravujte, neškrtejte a nevracejte se zpět ani kvůli korekci gramatiky. Poslední prosba se týká vyplnění několika údajů o vaší osobě. Jsou to: forma současného studia PVČ, rok zahájení studia, předchozí ukončené studium na SŠ, jiném oboru VŠ či VOŠ, věk a pohlaví. Samotný text je anonymní, z toho důvodu jméno není důležité. Mnohokrát vám děkuji za vaši ochotu. S přáním příjemného dne Tereza Hubená

forma studia

- ☐ kombinované
- ☐ denní

rok zahájení studia

předchozí ukončené studium

věk

pohlaví

- ☐ muž
- ☐ žena

prostor pro volný text zde piště tři minuty vše, co vás napadne při vzpomínce na
úvodní soustředění

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for free text entry.

B Příklady volných textů a jejich kódování

Fomra studia	Věk	Pohlaví	Rok zahájení studia	Předchozí ukončené studium	Volný text
Denní (2)	23	Muž	2010	ŠŠ	Na úvodní soustředění jsem vyražel s velkým očekáváním a také samozřejmě s nervozitou spojenou s novým prostředím, kolektivem atd. Protože jsem si obor vybral jako to, co chci v životě dělat, byl jsem natěšený vstoupit do života pedagogů volného času. Soustředění mě nezklamalo. Skupina mladých lidí, plných očekávání, a lektori se zkušenostmi, kteří se nám snažili ukázat co to ta pedagogika volného času vlastně je. Bylo to pro nás první setkání s PVČ. v mnohých to zanechalo rozporuplné dojmy, mně osobně to utvrdilo ve správném výběru oboru.
Denní (3)	23	Žena	2010	SŠ	zvědavost na začátku, nejistota, nedobrá večere a hrozný počasí, mnoho lidí, nový kamarádi, sranda, hry, seznamování, večerní "teambuildingy", párty, oheň, zábava - miluju hry a jiné aktivity, sblížení, tvoření skupinek, alkohol, koupání, všechno špinavý, smutek z odjezdu, dobrý pocit z kolektivu
Kombinované (7)	39	Žena	2012		úvodní sustředění, závěrečný rituál u svíček, seznamovací hry, krásná příroda, neustálé zdůrazňování svobodného rozhodnutí, zda se zapojíme, nebo využijeme pravidlo dobrovolnosti. Hra divadelní ztvárnění studentů třetího ročníku a námořníkovi a jeho rodině. Hra v lese, super golf v lese :)

				poslední večer zakončen táborákem mě překvapil, myslela jsem, že tento styl zábavy už skoro vymizel :) hry na spolupráci, super hra s lanem, hra kdo chybí, batůžky namalované na zádech a tři vlastnosti z nichž jedna není pravdivá. Hra na důvěru- padám směrem dozadu. její vyhodnocení pomocí kamínek. kamínky teda určitě nemusím, hlavně když mají vyjadřovat něco. výborné jídlo, škná keramická medaile. uuuuuuuuf vyčerpávající 3 minuty
Kombinované (8)	26	Žena	2012	Tesení se, pohoda, radost, nové vjemy, lidi, hry...Celkove prijemna atmosfera, dobre pripraveny program. Byla jsem zvědavá na větší informace ohledně studia a na kombinaci lidí, kteří se tam sejdou. Nějaké informace jsem získala, ale asi mi trochu vadí, že spoustu věcí je třeba i dále zjišťovat a hodně se pít. Starsi studenti byli příjemní, komunikativní. Bylo fajn po dlouhé době zažít program z pohledu účastníka a ne organizátora. Snázila jsem se na věci dívat i z jejich pohledu a přemyslet, co bych udělala jinak a co mi naopak vyhovovalo. Jsem ráda za kombinované studium, neboť je tam větší pestrost věku lidí i jejich zaměření.

Příklady kódování

denní/2	vyrážel jsem s nervozitou	očekávání	očekávání
denní/2	vyrážel jsem s velkým očekáváním	očekávání	očekávání
denní/2	nové prostředí	prostředí	prostředí
denní/2	nový kolektiv	skupina	skupina
denní/2	byl jsem natěšený vstoupit do života	očekávání	očekávání

	pedagogů volného času		
denní/2	Soustředění mě nezklamalo	hodnocení	hodnocení
denní/2	skupina mladých lidí, plných očekávání	skupina	skupina
	lektori se zkušenostmi, kteří se nám snažili		
denní/2	ukázat,co to ta pedagogika volného času	lektori	lektori
	vlastně je		
denní/2	bylo to pro nás první setkání s PVČ	hodnocení	hodnocení
denní/2	v mnohých to zanechalo rozporuplné dojmy	hodnocení	hodnocení
denní/2	mě osobně to utvrdilo ve správném výběru	efekt	efekt
	oboru		
denní/3	zvědavost na začátku	očekávání	očekávání
denní/3	nejistota	očekávání	očekávání
denní/3	nedobrá večere	prostředí	prostředí
denní/3	nedobrá večere	hodnocení	hodnocení
denní/3	hrozný počasí	prostředí	prostředí
denní/3	mnoho lidí	skupina	skupina
denní/3	noví kamarádi	skupina	skupina
denní/3	sranda	hodnocení	hodnocení
denní/3	hry	program	program
denní/3	seznamování	program	program
denní/3	večerní "teambuildingy"	program	program
denní/3	párty	neformální	skupina
		seznamování	
denní/3	ohně	neformální	skupina
		seznamování	
denní/3	zábava	hodnocení	hodnocení
denní/3	zábava - miluju hry a jiné aktivity	program	program
denní/3	sblížení	skupina	skupina
denní/3	tvoření skupinek	skupina	skupina
denní/3	tvoření skupinek	program	program
		neformální	
denní/3	alkohol		skupina
		seznamování	
denní/3	koupání	neformální	skupina
		seznamování	
denní/3	všechno špinavý	prostředí	prostředí
denní/3	smutek z odjezdu	efekt	efekt
denní/3	dobrý pocit z kolektivu	skupina	skupina
kombinované/7	závěrečný rituál	program	program
kombinované/7	seznamovací hry	program	program
kombinované/7	krásná příroda	prostředí	prostředí
kombinované/7	princip dobrovolnosti	program	program

kombinované/7	divadelní hra	program	program
kombinované/7	golf v lese	program	program
kombinované/7	táborák	neformální	skupina
kombinované/7		seznamování	
kombinované/7	hry na spolupráci	program	program
kombinované/7	hra s lanem	program	program
kombinované/7	hra k do chybí	program	program
kombinované/7	hra na důvěru - padání dozadu	program	program
kombinované/7	hra řekni tři věci o sobě	program	program
kombinované/7	debriefing kamínky	program	program
kombinované/7	kamínky když mají vyjadřovat		
kombinované/7	něco nemusím	hodnocení	hodnocení
kombinované/7	výborné jídlo	hodnocení	hodnocení
kombinované/7	pěkná keramická medaile	program	program
kombinované/8	těšení se	očekávání	očekávání
kombinované/8	pohoda	hodnocení	hodnocení
kombinované/8	radost	hodnocení	hodnocení
kombinované/8	nové vjemy	učení se	efekt
kombinované/8	nové vjemy	skupina	skupina
kombinované/8	lidé	skupina	skupina
kombinované/8	hry	program	program
kombinované/8	příjemná atmosféra	hodnocení	hodnocení
kombinované/8	dobře připravený program	hodnocení	hodnocení
kombinované/8	zvědavost ohledně inf ke studiu	očekávání	očekávání
kombinované/8	zvědavost ohledně lidí, kteří se		
kombinované/8	sejdou	očekávání	očekávání
kombinované/8	získání inf ohledně studia	efekt	efekt
kombinované/8	nedostatek inf ohledně studia	efekt	efekt
kombinované/8	příjemný komunikativní realizační		
kombinované/8	tým	lektori	lektori
kombinované/8	příjemné být tam jako účastník	hodnocení	hodnocení
kombinované/8	hodnocení organizace z pohledu	hodnocení	hodnocení
kombinované/8	organizátora		
kombinované/8	výhoda kombinovaného studia	hodnocení	hodnocení
kombinované/8	větší pestrost lidí na KS vzhledem	hodnocení	hodnocení
kombinované/8	k zaměření		
kombinované/8	širší věková škála lidí na KS	hodnocení	hodnocení